



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży

Author: Irena Przybylska

Citation style: Przybylska Irena. (2007). Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Irena Przybylska

INTELIGENCJA
Inteligencja

emocjonalna
emocjonalna

a uzdolnienia twórcze
i funkcjonowanie szkolne młodzieży



Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 2007

Inteligencja emocjonalna
a uzdolnienia twórcze
i funkcjonowanie szkolne młodzieży

PRACE
NAUKOWE



UNIwersytetu
Śląskiego
w Katowicach

NR 2490

IRENA PRZYBYLSKA

Inteligencja emocjonalna
a uzdolnienia twórcze
i funkcjonowanie szkolne młodzieży

Redaktor serii: Pedagogika
ADAM STANKOWSKI

Recenzent
EUGENIUSZ PIOTROWSKI

N 286 / 2490

BG 359603

Spis treści

Wprowadzenie	7
ROZDZIAŁ 1. Teoretyczne podstawy prowadzonych badań	11
1.1. Inteligencja emocjonalna: teoria i praktyka	11
1.1.1. Rozwój pojęcia „inteligencja emocjonalna”	12
1.1.2. Modele inteligencji emocjonalnej	21
1.1.3. Czym inteligencja emocjonalna nie jest?	25
1.1.4. Inteligencja emocjonalna jako typ inteligencji	26
1.1.5. Podstawowe zdolności inteligencji emocjonalnej	27
1.1.6. Znaczenie inteligencji emocjonalnej	30
1.2. Uzdolnienia twórcze	37
1.3. Atrakcyjność społeczna	40
1.4. Osiągnięcia szkolne	42
ROZDZIAŁ 2. Metodologiczne podstawy podejmowanych badań	45
2.1. Cel i typ badań	45
2.2. Pytania badawcze	46
2.3. Hipotezy badawcze	47
2.4. Metody i narzędzia badawcze	48
2.4.1. Kwestionariusz do Badania Inteligencji Emocjonalnej (KBIE)	48
2.4.2. Kwestionariusz Twórczego Zachowania w wersji dla uczniów (KANH I) S. Popka	51
2.4.3. Techniki socjometryczne	52
2.4.4. Analiza dokumentów	52
2.4.5. Test Zadań Twórczych (TZT)	52
2.5. Próba badawcza	54

ROZDZIAŁ 3. Analiza wyników badań	55
3.1. Poziom inteligencji emocjonalnej w badanej grupie	55
3.2. Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze	59
3.2.1. Zdolności emocjonalne a uzdolnienia twórcze w świetle dotych- czasowych badań	59
3.2.2. Poziom inteligencji emocjonalnej a poziom uzdolnień twórczych – analiza wyników badań	63
3.3. Poziom inteligencji emocjonalnej a umiejętność rozwiązywania zadań twórczych	65
3.4. Inteligencja emocjonalna a osiągnięcia w nauce	66
3.5. Inteligencja emocjonalna a popularność w grupie	70
3.5.1. Inteligencja emocjonalna a kompetencje społeczne w badaniach	71
3.5.2. Inteligencja emocjonalna a stosunek emocjonalny grupy do jed- nostki	72
3.5.3. Inteligencja emocjonalna a stosunek emocjonalny jednostki do grupy	74
3.6. Inteligencja emocjonalna i jej znaczenie w grupie osób twórczych	76
3.6.1. Poziom inteligencji emocjonalnej osób uzdolnionych twórczo a ich osiągnięcia w nauce	76
3.6.2. Inteligencja emocjonalna a stosunek emocjonalny grupy do jed- nostki uzdolnionej twórczo	79
3.6.3. Inteligencja emocjonalna a stosunek uzdolnionej twórczo jed- nostki do grupy	81
Podsumowanie	83
Aneksy	89
Bibliografia	95
Summary	101
Zusammenfassung	102

Wprowadzenie

Koncepcja inteligencji emocjonalnej pojawiła się w czasie, gdy intensywniej niż kiedykolwiek poszukujemy odpowiedzi na pytanie o źródło osiągnięć życiowych. Sentencja „Myślę, więc jestem” przez wieki wyznaczała wzorzec człowieka. W wychowaniu nacisk kładziono na takie umiejętności, jak logiczne myślenie, umiejętności werbalne czy matematyczne. Jednak coraz częstsze są pytania, jak to się dzieje, że osoby o wysokim ilorazie inteligencji okazują się tylko przeciętnymi pracownikami i nie osiągają sukcesów również w życiu osobistym. Już w 1940 roku Wechsler stwierdził, że osoby o tym samym poziomie inteligencji mogą znacząco różnić się w zakresie efektywnego radzenia sobie ze środowiskiem (Wechsler, za: Mayer, Salovey i Caruso, 2000, s. 399). W latach siedemdziesiątych podjęto pierwsze próby rozwiązania „problemu” niskiej wartości predykcyjnej IQ. Założono, że efektywność radzenia sobie z otoczeniem zależy od wielu złożonych warunków wewnętrznych oraz zewnętrznych. Zaczęto poszukiwać czynników pozaintelektualnych i wreszcie nowych sposobów pomiaru inteligencji. Po latach dominacji poglądu, że sukcesy życiowe wiążą się z intelektem, proponuje się ujęcia integrujące wszystkie aspekty umysłu: poznanie, emocje, motywację (Sękowski, 2004, s. 16—18). W ten nurt myślenia doskonale wpisuje się koncepcja inteligencji emocjonalnej.

Pojęcie to pojawiło się niedawno (Salovey i Mayer, 1990) i szybko zyskało popularność, w dużej mierze dlatego, że obudziło nadzieję na trafne przewidywanie osiągnięć życiowych, a także zapobieganie zaburzeniom emocjonalno-społecznym. Popularyzator pojęcia — Goleman (1997) — twierdzi, że inteligencja emocjonalna jest metazdolnością — ważniejszą w życiu niż tradycyjna inteligencja. Dzięki niej lepiej się uczymy, pracujemy oraz nawiązujemy kontakty interpersonalne. Goleman uznał, że ludzie inteligentni emocjonalnie są szczęśliwsi i łatwiej osiągają sukces, a inteligentnego przeżywania emocji moż-

na się nauczyć. W świetle trudności wychowawczych, narastającej fali zaburzeń emocjonalnych i społecznych nie dziwi więc entuzjazm, z jakim przyjęto te twierdzenia, zwłaszcza w USA i Wielkiej Brytanii. Pedagodzy praktycy zaczęli szukać w inteligencji emocjonalnej nowych możliwości oddziaływania pedagogicznego, będących odpowiedzią na zagrożenia współczesnego świata. Propagatorzy koncepcji przypuszczają, że siłą napędową rozwoju w XXI wieku będzie inteligencja emocjonalna i związana z nią inteligencja praktyczna i kreatywna (Cooper i Sawaf, 2000, s. 27), dlatego też nie mniejszy rozgłos wywołała inteligencja emocjonalna w świecie biznesu i wielkich korporacji.

Pojawiają się programy edukacji emocjonalnej w szkole i poza nią (Goleman, 1997, s. 425), przewodniki dla rodziców i wychowawców, które mają pomóc w wychowaniu człowieka sukcesu obdarzonego EQ — (ilorazem inteligencji emocjonalnej (por. np. Segal, 1997; Shapiro, 1999). Inteligencja emocjonalna stała się słowem-kluczem, które wymawia się jednym tchem z sukcesem i poprawą jakości naszego życia.

Intuicyjnie przyjmujemy, że inteligencja emocjonalna to brakujący element w edukacji, który może stać się lekarstwem na problemy współczesnej cywilizacji. Czy możemy jednak pozwolić, by wychowanie oprzeć na intuicji?

Mimo niezwyklej popularności koncepcji to nadal „młody” obszar badań. Niestety, wydaje się, że popularne tzw. mieszane modele inteligencji emocjonalnej (Goleman, 1997; Bar-On, 1997) spowodowały, że nie do końca wiemy, czym jest inteligencja emocjonalna i czy może mieć tak duże znaczenie dla zachowań adaptacyjnych? Może to tylko eufemizm na określenie tego, co od dawna nazywamy charakterem bądź dojrzałością emocjonalną?

Autorce, prowadzącej od 2000 roku intensywne badania nad inteligencją emocjonalną, przyświecała myśl pełniejszego zrozumienia możliwości człowieka oraz ich znaczenia „w” i „dla” edukacji. Postawienie tezy, iż inteligencja emocjonalna powinna być celem i środkiem w edukowaniu człowieka, zaowocowało pytaniami o znaczenie zdolności i umiejętności inteligentnego korzystania z emocji w „byciu” uczniem, nauczycielem, ale także rodzicem, partnerem, pracownikiem. Prezentowane myśli, tezy i wnioski są efektem krytycznej refleksji nad koncepcją inteligencji emocjonalnej i próbą ustalenia jej znaczenia dla osiągnięć szkolnych. Przeprowadzone badania stały się początkiem peregrinacji po nowych obszarach. Obszarach, gdzie łączą się zdolności do tworzenia, przeżywania i współistnienia z innymi.

W pierwszej części niniejszej pracy zaprezentowano teoretyczne podstawy poruszanych zagadnień: inteligencji emocjonalnej, uzdolnień twórczych, osiągnięć szkolnych oraz atrakcyjności społecznej. Znaczną część tego rozdziału poświęcono na analizę pojęcia inteligencji emocjonalnej i jej znaczenia dla zachowań adaptacyjnych, tak aby oddzielić wiedzę naukową od „popularnej”. Przedstawiono również teoretyczne uzasadnienie przyjętych głównych założeń

badawczych. Rozdział drugi obejmuje podstawowe założenia metodologiczne podejmowanych badań oraz charakterystykę diagnozowanej populacji. Zakładając, że inteligencja emocjonalna towarzyszy procesom myślenia, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, także natury społecznej, postawiono hipotezy o jej facylitującym znaczeniu dla osiągnięć w nauce i popularności w klasie. Przyjęto też, iż inteligencja emocjonalna może ułatwiać uczniom uzdolnionym twórczo funkcjonowanie szkolne. W części tej szerzej scharakteryzowano również, skonstruowany na potrzeby niniejszej pracy, Kwestionariusz do Badania Inteligencji Emocjonalnej (KBIE).

Kolejny, trzeci rozdział zawiera interpretację ilościową i jakościową wyników badań. Przedstawia on poziom inteligencji emocjonalnej w badanej grupie oraz weryfikuje postawione hipotezy.

ROZDZIAŁ I

Teoretyczne podstawy prowadzonych badań

1.1. Inteligencja emocjonalna: teoria i praktyka

Inteligencja emocjonalna to produkt dwóch światów. Jednym z nich jest świat nauki i badań naukowych, drugim — kultura popularna ze swymi bestsellerami i artykułami w codziennych gazetach. Pierwszemu zawdzięczamy podstawy poszukiwania zdolności do inteligentnego korzystania z emocji i emocjonalności, a drugiemu jego popularyzację. Niestety, efektem fascynacji medialnej „nowym typem zdolności” stało się również zniekształcenie jej obrazu. Zainteresowanych inteligencją emocjonalną jest wielu: od pedagogów po specjalistów z działów *human resources* (por. N o s a l, 1999).

Z wielości obszarów, do których można włączyć koncepcję inteligencji emocjonalnej, wynika pewna różnorodność ujęć istoty zdolności. Wydaje się, że na obecnym poziomie badań zdolności wchodzących w zakres inteligencji emocjonalnej nie jest już właściwe pytanie o istnienie inteligencji emocjonalnej i o odrębność tego typu inteligencji. Powinno się jednak postawić pytania: Czym jest, a czym nie inteligencja emocjonalna? Co tak naprawdę możemy zyskać dzięki inteligentnemu kierowaniu emocjami, a co deklarują popularne książki i poradniki? Dlatego też rozdział niniejszy, jak i kolejne stanowią próbę przedstawienia osiągnięć naukowych, zwłaszcza z dziedziny emocji, poznania i osobowości, aby przynajmniej częściowo rozgraniczyć popularną wiedzę o inteligencji emocjonalnej od wiedzy naukowej.

1.1.1. Rozwój pojęcia „inteligencja emocjonalna”

Nasz sposób myślenia o relacjach pomiędzy inteligencją a emocjami to efekt różnorodnych wpływów kultury, które stanowią kontekst powstania pojęcia inteligencji emocjonalnej. Ponad 2000 lat temu Platon napisał, że uczenie się ma także podłoże emocjonalne (T a t a r k i e w i c z, 1981). Od tej pory filozofowie i naukowcy próbowali potwierdzić lub zaprzeczyć temu stwierdzeniu. Przez większą część dwóch milenium uważano, że emocje przeszkadzają w podejmowaniu decyzji i w myśleniu. Od XVIII wieku uznano podział umysłu na trzy komponenty: poznawczy (pamięć, rozumowanie, ocena i myślenie abstrakcyjne), afektywny (emocje) oraz motywacyjny (S ę k o w s k i, red., 2004, s. 102). W tej triadzie w ciągu wielu lat przyjmowano dominację właśnie sfery poznawczej, przeciwstawiając jej emocje – siły irracjonalne i niszczycielskie. Już w najstarszych definicjach podkreślano, że inteligencja odnosi się do sprawnego funkcjonowania sfery poznawczej (N ę c k a, 2003). Nawiązywano tym samym do idei Cyserona, dla którego *intelligentia* była równoznaczna z uzdolnieniami umysłowymi (L e d z i ń s k a, 1999). Od czasów starożytnych uważano panowanie nad sobą, nieuleganie namiętnościom za cnotę. W antycznej Grecji na określenie tej mądrości stosowano pojęcie *sofrozyne* (nieuleganie emocjom, by nie stać się ich niewolnikiem), a w Rzymie i kościele wczesnochrześcijańskim – *temperamentia* (równowaga, umiarkowanie, przy czym każde uczucie miało mieć swoją wartość i nie mogło być tłumione — T a t a r k i e w i c z, 1981). Arystoteles w *Etyce nikomachejskiej* (1982, s. 48, 65) nawoływał, by kierować życiem emocjonalnym i dążyć do cnoty, czyli mądrości życiowej.

Przemiany polityczne i kulturowe lat sześćdziesiątych zapoczątkowały społeczną dyskusję i badania na polu psychologii poznania i afektu, których rezultatem było, w latach dziewięćdziesiątych, poszukiwanie właściwej równowagi pomiędzy myślą i emocją (por. M a y e r, S a l o v e y i C a r u s o, 2004b, s. 198).

Określenia „inteligencja emocjonalna” użył w latach sześćdziesiątych dosyć przypadkowo krytyk literacki Van Ghent, a później psychiatra Leuner. W 1986 roku szerzej przedstawił je w niepublikowanej rozprawie doktorskiej Payn (za: M a y e r, S a l o v e y i C a r u s o, 2004b, s. 199). Za twórców koncepcji inteligencji emocjonalnej uważa się psychologów Saloveya z Uniwersytetu Harvarda i Mayera z Uniwersytetu w New Hampshire. Po raz pierwszy użyli oni pojęcia „inteligencja emocjonalna”, w rozumieniu nowego typu inteligencji, w 1990 roku w artykule *Emotional intelligence* w czasopiśmie naukowym „Imagination, Cognition and Personality” (S a l o v e y, M a y e r, red. 1990, s. 189). Krytycy wprowadzania nowego typu inteligencji, np. Brody, Davies, Roberts (por. M a y e r, S a l o v e y i C a r u s o, 2004b, s. 249; N ę c k a, 2003, s. 101),

twierdzą, że inteligencja emocjonalna tylko z powodu nazwy cieszy się tak dużą popularnością. Badacze inteligencji emocjonalnej przekonują jednak, że jej wartość tkwi w zdolnościach do mądrego kierowania emocjami, a użycie określenia „inteligencja” ma uzasadnienie naukowe (Mayer i Salovey, 1993, s. 433).

Koncepcja inteligencji emocjonalnej zyskała rozgłos oraz przyciągnęła uwagę zarówno naukowców, jak i opinii publicznej dzięki książce Golemana *Inteligencja emocjonalna* (1995 — wydanie amerykańskie, 1997 — wydanie polskie). Goleman przytacza w niej wiele różnorodnych wyników badań, przekonując, że inteligencja emocjonalna gwarantuje sukces w każdej dziedzinie życia i ma większe znaczenie niż tradycyjnie rozumiana inteligencja. Twórcy IE odcinają się od poglądów m.in. Golemana (1997), a także Bar-Ona (1997), zarzucając im zbyt szerokie traktowanie inteligencji emocjonalnej, co powoduje z jednej strony wzrost zainteresowania społecznego (zwłaszcza praktyków: nauczycieli, menedżerów), a z drugiej — jej ateoretyczność.

Wyróżnienie inteligencji emocjonalnej stało się możliwe dzięki rozwojowi psychologii emocji i poznania (por. Aronson i Wieczorkowska, 1999, s. 59; Reykowski, 1978, s. 281—353), neurobiologii (por. Le Doux, 2000), a także wiedzy o zdolnościach człowieka (Sternberg, 1998).

Rezultatem postępu w omawianych obszarach była koncepcja inteligencji emocjonalnej oparta na idei, że emocje i inteligencja mogą współpracować dla lepszego przetwarzania informacji. Według autorów koncepcji IE, ani same emocje, ani sama inteligencja nie mają tak znaczącego wpływu na myślenie i działanie jak ich połączenie (Mayer, 2000, s. 412).

Aby właściwie zrozumieć, czym jest inteligencja emocjonalna i jakie są jej implikacje, należy najpierw poznać złożoność zjawiska samych emocji i inteligencji. Dlatego też nie można rozpatrywać inteligencji emocjonalnej w oderwaniu od teorii inteligencji i emocji.

Czym jest inteligencja?

Odpowiedź na pytanie, czym jest inteligencja, zależy od wielu czynników: dyscypliny naukowej, czasu, miejsca, kultury. Najwięcej rewolucyjnych zmian w podejściu do zdolności przyniosła druga połowa XX wieku, o czym mogą świadczyć opinie naukowców. Na sympozjum naukowym w 1921 roku reprezentatywna grupa ekspertów zdefiniowała inteligencję jako zdolność uczenia się i przystosowania, a 65 lat później na podobnym sympozjum do tej definicji dodano: metapoznanie, zdolność rozumienia i samokierowania (Sternberg, 2001, s. 368).

W badaniach naukowych oprócz wielu kontrowersji wypracowano pewien wspólny pogląd, że inteligencja opisuje fakt różnic indywidualnych i używamy jej, aby opisać większe możliwości niektórych ludzi (por. Strelau, 2002).

Według Strelaua (1997, s. 19): „Inteligencja to konstrukt teoretyczny odnoszący się do względnie stałych właściwości wewnętrznych człowieka, determinujący efektywność działań, wymagający udziału typowo ludzkich procesów poznawczych”. Inteligencja determinuje efektywność działań i umożliwia przystosowanie (por. Nęcka, 2003, s. 26, 44; Strelau, 1997, s. 19). Takie ujęcie inteligencji jest bardzo „pojemne” i pozwala na wyróżnienie jej typów, w tym inteligencji społecznej i emocjonalnej.

Współcześnie mówimy o wielu różnych typach inteligencji. W każdym wypadku inteligencja oznacza zdolność spostrzegania, rozumienia i używania symboli — czyli myślenia abstrakcyjnego (Mayer, Salovey, Caruso, Sitarenios, 2001, s. 8). Na przykład inteligencja werbalna polega na przetwarzaniu informacji werbalnych, przestrzenna — przestrzennych, a emocjonalna — emocjonalnych (Mayer, Salovey i Caruso, 2004b, s. 198). Przetwarzanie informacji werbalnych, przestrzennych czy logicznych czasami nazywa się inteligencją „zimną”, co podkreśla minimalne zaangażowanie własne (*self-, ego-*). Inteligencje natomiast oparte na informacjach mających znaczenie dla jednostki są określane jako „gorące”. Gorące informacje mają częściej charakter emocjonalny, są przetwarzane w inny sposób, a samo przetwarzanie wydaje się bardziej zależeć od osobowości (Mayer i Mitchell, 1998, s. 60). Potencjalnie gorącymi inteligencjami są te najbardziej kontrowersyjne dla psychologii poznawczej: społeczna, praktyczna, emocjonalna, które umożliwiają radzenie sobie z sytuacjami ważnymi dla jednostek (Mayer, Caruso i Salovey, 2000, s. 268). Mayer wraz ze współpracownikami szerzej omawia „gorące” informacje i „gorące” inteligencje w kontekście badań nad inteligencją i osobowością (Mayer i Mitchell, 1998; Mayer, Caruso i Salovey, 2000; Mayer, Salovey, Caruso i Sitarenios, 2001; Mayer, Caruso i Salovey, 2004b).

Ujęcie potoczne inteligencji niewiele różni się od naukowego. Jednak profesjonaliści, mówiąc o inteligencji, mają na myśli przede wszystkim zdolności ogólnie określane jako „akademickie”, a laicy kojarzą inteligencję ze zdolnościami radzenia sobie w sytuacjach praktycznych, z uczeniem się. Obie grupy uważają, że inteligencja wiąże się ze zdolnościami społecznymi (Strelau, 2002, s. 64), czyli z inteligencją praktyczną i społeczną, budzącymi wiele kontrowersji w badaniach naukowych.

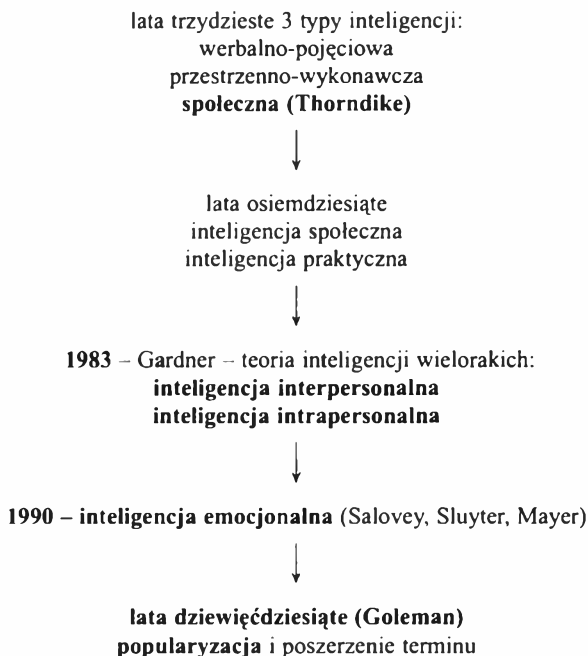
Inteligencja emocjonalna a inne koncepcje inteligencji oraz zdolności

Próbę ujęcia procesu krystalizowania się pojęcia inteligencji emocjonalnej przedstawia schemat 1.

W 1943 roku Wechsler zwrócił uwagę, że na inteligencję jako zdolność do celowego działania oraz racjonalnego myślenia, umożliwiającą przystosowanie

się do środowiska, składają się również pozaintelektualne zdolności: emocjonalne i motywacyjne (Mayer, Salovey i Caruso, 2000, s. 399). Jednak najpopularniejsze testy inteligencji Wechslera do dnia dzisiejszego mierzą inteligencję jako zdolność intelektualną.

S c h e m a t 1. Rozwój pojęcia „inteligencja emocjonalna”



Według Strelaua (2002, s. 69) inteligencja emocjonalna jest „konglomeratem cech osobowości, motywacji, zdolności poznawczych, a także inteligencji społecznej”. Rzeczywiście, wiele zdolności wchodzących w zakres inteligencji społecznej zajmuje istotne miejsce w modelu inteligencji emocjonalnej.

W artykule wprowadzającym pojęcie inteligencji emocjonalnej (Salovey i Mayer, red., 1990, s. 189) wskazano, iż stanowi ona podzakres inteligencji społecznej. W późniejszych publikacjach autorzy przyjęli założenie, że zakres pojęć inteligencji emocjonalnej i społecznej krzyżuje się. Inteligencja emocjonalna może być traktowana jako pojęcie szersze niż inteligencja społeczna, ponieważ obejmuje przetwarzanie informacji emocjonalnych (o znaczeniu osobistym) nie tylko w sytuacjach społecznych. Jednakże jej zakres jest węższy, bo odnosi się tylko do aspektów emocjonalnych sytuacji społecznych (por. Mayer, Caruso i Salovey, 2000, s. 404).

Pojęcie „inteligencja społeczna” ma znacznie dłuższą tradycję w badaniach nad inteligencją, chociaż nadal obszar ten nie jest wystarczająco eksplorowany.

W 1920 roku Thorndike jako pierwszy zdefiniował to pojęcie i zaproponował, aby inteligencję społeczną traktować jako typ inteligencji wyrażający umiejętność rozumienia ludzi i mądrego postępowania z nimi (Nęcka, 2003, s. 91).

Nawiązując do omawianego pojęcia, należy wspomnieć o dwóch ważnych koncepcjach: J. Guilforda (1978, s. 822—833) i R. Sternberga (1998). Jako jeden z nielicznych w ówczesnych czasach, Guilford (1978, s. 822—833) umieścił w strukturze intelektu zdolności społeczne. Model Guilforda przewiduje aż 30 różnych zdolności społecznych, ale autorzy koncentrują się na dwóch kategoriach (Nęcka, 2003, s. 95—97). W pierwszej grupie zdolności mieszczą się procesy rozpoznawania „uczuć, motywów, myśli, intencji, postaw i innych dyspozycji psychicznych, które mogą mieć wpływ na zachowanie społeczne człowieka” (Nęcka, 2003, s. 96). Druga kategoria wytwarzania dywergencyjnego, którą Guilford i współpracownicy nazwali „kreatywną inteligencją społeczną”, wiąże się z poszukiwaniem oryginalnych rozwiązań problemów pojawiających się w sytuacjach społecznych (Nęcka, 2003, s. 94). W takim rozumieniu zdolności IE, zwłaszcza rozpoznawanie emocji, miałyby znaczenie w zachowaniach inteligentnych społecznie.

R. Sternberg w latach osiemdziesiątych przyczynił się do ożywienia badań nad inteligencją społeczną. W triachicznej teorii inteligencji przyjmuje się szerokie rozumienie inteligencji w jej trzech aspektach (rodzajach): analitycznym, kreatywnym i praktycznym. W takim ujęciu inteligencja umożliwia rozwiązywanie różnorodnych problemów, począwszy od abstrakcyjnych, skończywszy na praktycznych, w zależności od potrzeb, zdolności, doświadczeń i sytuacji. Ma więc ona znaczenie dla przystosowania się i adekwatnego zachowania również w sytuacjach społecznych (Nęcka, 1994, s. 50—51). Na tej podstawie Sternberg wyróżnił inteligencję praktyczną oraz społeczną i zaznaczył, że bycie inteligentnym zależy od kultury, w której żyjemy. Koncepcję inteligencji emocjonalnej można powiązać szczególnie z proponowaną inteligencją praktyczną i społeczną w subteorii kontekstualnej.

Salovey i Mayer (red., 1990, s. 189) nawiązują w swoim przewodnim artykule do koncepcji inteligencji wielorakich Gardnera (1983, s. 239), twierdząc, że inteligencja emocjonalna wchodzi w zakres poglądów na inteligencje personalne.

Gardner wyróżnił siedem kategorii, które tworzą spektrum inteligencji: zdolności szkolno-językowe, matematyczno-logiczne, orientacji przestrzennej, zdolności muzyczne, kinestetyczne, inteligencję interpersonalną i intrapersonalną (Sternberg, 2001, s. 382). Według H. Gardnera lista siedmiu inteligencji nie jest wyczerpująca. W 1998 roku podał dwie kolejne: inteligencję naturalną i duchową (Sternberg, 1998).

Każdy z wymienionych typów inteligencji ujawnia się w określonych kontekstach, np. inteligencja interpersonalna w sytuacjach społecznych. Gardner im-

plicite wskazuje, że radzenie sobie z emocjami pełni funkcję regulacyjną i zależy od inteligencji personalnych. Inteligencja intrapersonalna, „centralna agencja inteligencji”, umożliwia ogarnięcie własnego życia emocjonalnego dzięki umiejętności odróżnienia np. przyjemności od bólu, a także wyrażanie, rozumienie zróżnicowanych stanów emocjonalnych i kierowanie zachowaniem. Inteligencja interpersonalna odgrywa rolę w rozpoznawaniu emocji innych i w efekcie ułatwia przewidywanie zachowań (Gardner, 1983, s. 239). Oba te typy zdolności mają szczególne znaczenie w rozwiązywaniu problemów ważnych dla jednostki i dla całego gatunku ludzkiego (Gardner, 2002, s. 49–50).

Koncepcja Gardniera umożliwiła Saloveyowi i Sluyterowi sformułowanie pojęcia inteligencji emocjonalnej. Postanowili oni zastąpić funkcjonujące, chociaż słabo eksplorowane, pojęcie inteligencji społecznej (interpersonalnej) kategorią inteligencji emocjonalnej, która silniej odróżnia się od pozostałych typów inteligencji (Salovey i Sluyter, 1999, s. 32; Mayer i Salovey, 1993, s. 436).

Pojęcie inteligencji emocjonalnej obejmuje swym zakresem omawiane przez Gardniera inteligencje personalne, które stanowią podstawowe umiejętności: rozpoznawanie własnych i cudzych emocji, zdobywanie wiedzy emocjonalnej i wykorzystanie tych zdolności w działaniu (Salovey i Mayer, red., 1990, s. 189).

Mówiąc o inteligencjach, poza IQ, nie należy zapominać o tzw. podejściu redukcjonistycznym, które reprezentują zwolennicy czynnika *g* (ogólnego). Na przykład według Eysencka inteligencja działa jak „grawitacja intelektualna” i wpływa na zachowanie człowieka we wszystkich sytuacjach. Tym samym inteligencja praktyczna, społeczna czy emocjonalna stanowi jedynie skutek użycia „prawdziwej” inteligencji, a nie odrębny jej typ (Nęcka, 2003, s. 40). Stanowisko swoje zwolennicy ci argumentują wynikami badań, potwierdzającymi korelację wymienionych typów inteligencji z inteligencją ogólną (Nęcka, 2003, s. 41). Zbliżone stanowisko prezentuje Carroll. Na podstawie długoletnich badań wysnuł wniosek, że poszczególne rodzaje inteligencji to w rzeczywistości tzw. czynniki drugiego stopnia, nasycone bardziej lub mniej czynnikiem pierwszego stopnia, czyli inteligencją ogólną (Strelau, 2002, s. 70).

Podsumowując, koncepcje inteligencji społecznej i personalnej są bliskie znaczeniowo inteligencji emocjonalnej. Ponadto najnowsze koncepcje zdolności, tzw. interakcyjne (Monksa, Renzullego, Popka), umożliwiają umieszczenie inteligencji emocjonalnej w ich strukturze (por. Przybylska, 2005). Autoryzowane podejścia interakcyjnego wychodzą z założenia, że indywidualne zdolności człowieka są wynikiem interakcji trzech elementów psychiki: poznania, emocjonalności, woli (Poppek, 2001, s. 113). Jako przykład można podać model Popka, który uwzględnia zdolności intelektualne, mierzone ilorazem inteligencji, uzdolnienia kreatywne oraz uzdolnienia specjalne. Są to zdolności potencjalne, których ujawnienie i wykorzystanie w życiu zależy od motywacji i emocji

(Popek, 2001, s. 116—118). Popek uważa, że emocje, jako sfera osobowości, dynamizują zdolności, umożliwiając wykorzystanie możliwości działania (Popek, 2001, s. 22). Przyjmując, że w skład inteligencji emocjonalnej wchodzi zdolności poznawcze, dotyczące przetwarzania wiedzy emocjonalnej, można założyć, że inteligencja emocjonalna stanowi element omawianego modelu jako zespół zdolności integrujących intelekt, emocje i wolę.

Włączenie inteligencji emocjonalnej do struktury zdolności ma bardzo ważne implikacje praktyczne, wyznacza bowiem kierunek pracy pedagogicznej i wychowawczej. Zmienia się bowiem pojęcie ucznia zdolnego.

Czym są emocje?

Emocje odzwierciedlają stosunek człowieka do otoczenia (Szewczuk, red., 1998, s. 86). Są systemem złożonym, dlatego w psychologii funkcjonuje wiele różnych definicji emocji. Ujmuje się je w kategoriach reakcji ciała, stanów umysłu (Le Doux, 2000, s. 26), konstruktów społecznych (por. Ekman i Davidson, red., 1999, s. 135). Według Le Doux (2000, s. 79) określenie „emocja” jest właściwie etykietą. Emocje można by uznać nawet za pewien rodzaj myślenia, ponieważ zarówno emocje, jak i myśli biorą początek w mózgu.

Większość naukowców zgadza się, że swym zakresem emocje obejmują komponenty nerwowe, ekspresyjno-motoryczne oraz subiektywne (uczucia), które są reakcją na sytuację postrzeganą jako ważną (por. Aronson i Wieczorkowska, 1999, s. 58). Dlatego każdą emocję, niezależnie od jej znaku i źródła, możemy opisać za pomocą następujących parametrów, które można traktować jako formy jej przejawiania:

- behawioralno-ekspresyjny (mowa, ruchy, mimika, postawa ciała, gestykulacja) — zdolność wyrażania emocji;
- poznawczo-doświadczalny (myśli, świadomość stanów emocjonalnych) — świadome rozpoznawanie emocji; doświadczane stany uczuciowe wynikają z naszej świadomości sygnałów pochodzących z ośrodkowego układu nerwowego;
- fizjologiczno-biochemiczny, związany z fizycznymi stanami organizmu, takimi jak: poziom aktywności mózgu, poziom ciśnienia krwi, adrenaliny i innych hormonów, zmiany skórne, pocenie się (tzw. przejawy wegetatywne);
- rozpoznawczy — rozpoznawanie emocji u innych;
- regulacyjny (por. Maruszewski i Ścigała, 1998, s. 19; Szewczuk, red., 1998, 2002, s. 85—90; Oatley i Jenkins, 2005, s. 95—124; Włodarski i Matczak, 1987, s. 240).

Należy zwrócić uwagę na wyróżnienie dwóch terminów, które często używane są zamiennie: „emocje” i „uczucia” (por. np. Goleman, 1997). Szuman

i Obuchowski proponują, aby utrzymać ten podział. Według Obuchowskiego w efekcie ewolucji „organizacja emocji musiała ulec komplikacji”, a uczucia są efektem zaangażowania procesów korowych w emocje. Emocje są więc pierwotnym stanem (Obuchowski, 2004, s. 232). Uczucia można uznać za cechę charakterystyczną emocji, będącą wewnętrznym, subiektywnym przeżyciem lub ich interpretacją (por. Le Doux, 2000, s. 318; Szewczuk, 1998, s. 929). Uczucia są bezpośrednio związane z sytuacją, mają swoją siłę i znak (Obuchowski, 2004, s. 232). Uczucia mogą mieć nie tylko charakter emocjonalny, ale też np. umysłowy czy cielesny (np. uczucie niepewności, głodu, zimna — Aronson i Wieczorkowska, 1999, s. 59).

Kolejne rozróżnienie pojęciowe dotyczy stanów afektywnych: emocji i nastrojów. Emocje mają konkretny obiekt i trwają krótko, w odróżnieniu od nastrojów, które nie mają jasno określonego źródła i trwają dłużej (Aronson i Wieczorkowska, 1999, s. 59). Zwraca się też uwagę na niższy poziom pobudzenia w odniesieniu do nastroju (Ekman i Davidson, red., 1999, s. 89). Davidson wskazuje również na różnice w celach: emocje ukierunkowują działania, a nastroje procesy badawcze. Nie zmienia to jednak faktu, iż mimo różnic między obydwojma stanami są one ze sobą powiązane: emocje ułatwiają pojawianie się określonych nastrojów i na odwrót (Ekman i Davidson, red., 1999, s. 89; Oatley i Jenkins, 2005, s. 126).

Znaczenie emocji w życiu człowieka

Emocje, jak nazwał je Descartes (1986, s. 26) — „namiętności duszy” — wyrażają stosunek do otoczenia i nas samych. Są subiektywnym składnikiem ujmowania świata (Obuchowski, 2004, s. 222—223). Według koncepcji Lazarusa (1991, s. 121) emocje stanowią metaprzekaz: niezależnie od znaku informują o stanie naszej psychiki, o stosunkach z otaczającymi nas ludźmi.

Emocje często postrzegano jako siłę destrukcyjną, dezorganizującą myślenie człowieka. Pogląd ten najsilniej odzwierciedlały nurty filozofii starożytnej, oparte na intelektualizmie. We wszystkich dziedzinach życia i kultury za najważniejszą uznawano myśl, a wolę i emocje traktowano jako funkcje niesamodzielne, wtórne i niższe wobec intelektu. Najsilniej opozycję emocje — rozum wyrazili stoicy. Stoicyzm uznawał uczucia za choroby duszy, które są źródłem zła, dlatego też zalecano ich ujarzmianie i wykorzenianie (por. Tatarkiewicz, 1981). Również racjonalizm deprecjonował ludzkie życie emocjonalne. Platon, główny przedstawiciel racjonalizmu, twierdził, iż rolę dominującą w życiu człowieka odgrywa rozum (Tatarkiewicz, 1981). Racjonalistyczne podejście do emocji dominowało aż do XIX wieku.

Wbrew funkcjonującym od wieków stereotypom emocje zajmują pozycję uprzywilejowaną w naszym życiu umysłowym (Le Doux, 2000, s. 361). Sta-

nowią najprostszą formę orientacji w otoczeniu. Większość emocji ma znaczenie dla tzw. elastycznej adaptacji (O b u c h o w s k i, 2004, s. 235). Każda emocja przygotowuje do innych zachowań, które już kiedyś okazały się skuteczne (R e y k o w s k i, 1992, s. 39). Takie emocje Goleman określił jako „automatyczne skłonności naszego serca” (G o l e m a n, 1997, s. 24).

Szczególne znaczenie mają emocje w działaniach adaptacyjnych, gdy wiedza jest niekompletna, a cele liczne bądź sprzeczne. W takich sytuacjach emocje spełniają funkcje heurystyk (O a t l e y i J e n k i n s, 2005, s. 285). Dlatego też uważa się, że emocje mogą spełniać funkcję regulacyjną i motywacyjną. „Pożytek zaś wszelkich uczuć polega na tym tylko, że skłaniają one dusze do chcenia rzeczy z natury dla nas pożytecznych” (D e s c a r t e s, 1986, s. 24).

Emocje mogą stanowić źródło energii i twórczej innowacji. Badania potwierdzają (np. Clore), iż emocje pozytywne umożliwiają heurystyczne przetwarzanie informacji, dzięki czemu wzrasta oryginalność oraz podejmuje się szybsze i lepsze decyzje (por. E k m a n i D a v i d s o n, red., 1999, s. 95—100). Inspirują oraz ożywiają czynności poznawcze, takie jak percepcja, pamięć, ocena, myślenie i uczenie. Szczególne znaczenie mają w tym wypadku emocje o znaku zgodnym z kierunkiem działania (por. R e y k o w s k i, 1992, s. 33—35).

Badacze postawili tezę, iż nie same emocje są dysfunkcyjne, lecz ich pewne parametry: częstość, nasilenie, natężenie i czas trwania (E k m a n i D a v i d s o n, red., 1999, s. 120). Badania potwierdzają, że najlepiej pracujemy, gdy doświadczamy „słabych” lub neutralnych emocji (O b u c h o w s k i, 2004, s. 259). Zbyt intensywne emocje zamiast usprawniać działania, dezorganizują je, ponieważ ograniczają dostęp do informacji zewnętrznych — stajemy się „ślepi” i „głusi” (O b u c h o w s k i, 2004, s. 259). Silne emocje mogą zniekształcać procesy spostrzegania (wybiórczość, subiektywność), pamięci (selektywność, przecenianie lub niedocenywanie cech przedmiotów lub zjawisk — R e y k o w s k i, 1992, s. 41). Obuchowski argumentuje, że duże natężenie stresu i emocji negatywnych, przy wykonywaniu zadań złożonych, prymitywizuje nasze myślenie i wyłącza kody hierarchiczne (O b u c h o w s k i, 2004, s. 302—308).

Rodzaj nastroju sprzyjałby więc rozwiązywaniu różnych typów zadań: pozytywny ułatwia myślenie twórcze, smutny — zadania wymagające dedukcji. Nosal podkreśla, że dzieje się tak prawdopodobnie ze względu na efekt biologicznie uwarunkowanych interakcji pomiędzy nastrojem a procesami poznawczymi (N o s a l, 1999, s. 171).

Właściwe wykorzystanie potencjału emocjonalnego jest możliwe dzięki mechanizmowi samoregulacji pobudzenia emocjonalnego (E k m a n i D a v i d s o n, red., 1999, s. 229). Umiejętności panowania nad emocjami nabywamy w trakcie rozwoju emocjonalnego, który zazębia się z rozwojem intelektualnym. W efekcie rozwoju nabywamy umiejętności sterujące naszą emocjonalnością, które psychologowie określają jako dojrzałość emocjonalną (E k m a n

i Davidson, red., 1999, s. 315; Włodarski i Matczak, 1987, s. 248). Salovey i Sluyter (1999) proponują utożsamienie zmian rozwojowych z nabywaniem umiejętności inteligentnego przeżywania emocji, czyli z inteligencją emocjonalną.

Podsumowując, wydaje się, że znaczenie inteligencji emocjonalnej wynika ze znaczenia emocji w życiu człowieka. „Emocje to tak naprawdę struktury sterujące naszym życiem — zwłaszcza naszymi stosunkami z innymi ludźmi” (Oatley i Jenkins, 2005, s. 124). Rolą inteligencji emocjonalnej byłoby więc „wykorzystanie” siły emocji w działaniu, myśleniu i podejmowaniu decyzji.

1.1.2. Modele inteligencji emocjonalnej

Model zdolności poznawczych

Salovey oraz Mayer podjęli próbę stworzenia pojęcia, które byłoby pomostem między intelektem i emocjami, jednak, jak sami deklarują, nie wszystko, co łączy inteligencję i emocje, jest inteligencją emocjonalną (Salovey i Sluyter, 1999, s. 25—26). Podstawowym kryterium przy definiowaniu inteligencji emocjonalnej powinno być więc powiązanie z podwyższonymi zdolnościami emocjonalnymi lub umysłowymi (por. Salovey i Sluyter, 1999).

Pierwsze formalne definicje inteligencji emocjonalnej stworzono w roku 1990 (Mayer i DiPaolo, 1990; Salovey i Mayer, red., 1990). Uznano wówczas, że inteligencja emocjonalna wchodzi w zakres inteligencji społecznej i zdefiniowano ją jako zdolność do wyrażania i rozpoznawania cudzych oraz własnych uczuć i emocji, regulowania ich oraz wykorzystania informacji emocjonalnych w myśleniu i działaniu (Salovey i Mayer, red., 1990, s. 189). Model ten opiera się na założeniu, że każda emocja może być traktowana jako informacja o relacjach, więc inteligencja i emocje mogą współpracować (Mayer i Cobb, 2000, s. 14—15).

Wyróżniono trzy grupy zdolności: ocena i ekspresja emocji własnych na poziomie werbalnym i pozawerbalnym oraz ocena wskaźników werbalnych i pozawerbalnych innych ludzi (empatia); regulacja emocji własnych i innych ludzi; wykorzystanie emocji w działaniu, elastyczność, twórcze myślenie, giętkość uwagi, motywowanie się (Salovey i Mayer, red., 1990, s. 190).

Dociekając pełnej istoty inteligencji emocjonalnej i uwzględniając, iż tylko zdolności poznawcze mogą nosić nazwę inteligencji, Salovey i Mayer kontynuowali pracę badawczą z wykorzystaniem MIES — narzędzia do badania inteligencji emocjonalnej (Mayer, Salovey, Caruso i Sitarenios, 2001).

Efektom tych działań były kolejne publikacje w czasopiśmie „Inteligencja” (Mayer i Salovey, 1993) oraz edycja książki (Salovey i Sluyter, 1997 — wydanie amerykańskie; 1999 — wydanie polskie).

Mayer i Salovey przeformułowali swoją pierwszą definicję w kategoriach rozwoju intelektualnego oraz emocjonalnego i podkreślili, iż inteligencja emocjonalna to zbiór specyficznych zdolności poznawczych, które operują na informacjach emocjonalnych (por. Mayer i Salovey, 1993; Mayer, Caruso i Salovey, 2000a; Mayer, 2001).

Podstawą modelu poznawczego inteligencji emocjonalnej jest definicja, która wydaje się najlepiej oddawać jej znaczenie: „Inteligencja emocjonalna obejmuje umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienie wiedzy emocjonalnej, oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny” (Salovey i Sluyter, 1999, s. 32).

Modele mieszane

W swoim pierwszym artykule Salovey i Mayer (red., 1990) przedstawili koncepcję inteligencji emocjonalnej jako zdolności poznawczej (od tej pory nazywana koncepcją poznawczą), jednak w opisie osób inteligentnych emocjonalnie przedstawili ich cechy osobowości. Stwierdzono, że inteligencja emocjonalna wyróżnia osoby szczere, ciepłe, otwarte, wytrwałe, pozytywnie nastawione do życia (por. s. 199—200). Prawdopodobnie właśnie to spowodowało, że wielu autorów (Goleman, 1997; Bar-On, 1997), zainspirowanych tą przełomową koncepcją, rozpoczęło badania nad inteligencją emocjonalną. Celem ich było przekonanie opinii publicznej, iż inteligencja emocjonalna stanowi podstawowy warunek sukcesu we współczesnym świecie. Niestety, publikacje w tym duchu spowodowały odejście od pierwotnego „modelu poznawczego” (*abilities model*) i poszerzenie go o cechy osobowości. Modele te twórcy inteligencji emocjonalnej nazwali „modelami mieszanymi” (*mixed models*, por. Mayer, Salovey i Caruso, 2000, s. 400—402). Na łamach naukowych czasopism Mayer i współpracownicy (Mayer, Salovey i Caruso, 2000; Mayer, 2001) wskazali, że koncepcje te, mimo że wzbudzają szerokie zainteresowanie, ukierunkowują badania na niewłaściwy tor. Do tych modeli można zaliczyć bardzo popularne koncepcje Bar-Ona (1997) i Golemana (1997). Porównanie modelu poznawczego i modeli mieszanych zawiera tabela I.

Bar-On, poszukując odpowiedzi na pytanie o źródło sukcesów życiowych, stworzył koncepcję inteligencji emocjonalnej jako zbiór kompetencji, umiejętności i zdolności, które umożliwiają radzenie sobie z wymogami otoczenia i napotkanymi trudnościami (Bar-On, 1997, s. 15). Od połowy lat osiemdziesiątych

Tabela 1

Modele inteligencji emocjonalnej

Mayer i Salovey (1997)	Bar-On (1997)	Goleman (1997)
Ogólna definicja inteligencji emocjonalnej		
Zdolności poznawcze umożliwiające percepcję, rozumienie i wykorzystanie emocji w procesach myślenia	zespół zdolności poznawczych, niepoznawczych, kompetencji i umiejętności, które wpływają na możliwości osiągnięcia sukcesu	umiejętności obejmujące samokontrolę, wytrwałość, optymizm i zdolność do motywowania się
Podstawowe umiejętności emocjonalne		
Percepcja i ekspresja emocji: — w sobie — w innych — w otoczeniu (np. sztuka)	umiejętności intrapersonalne: — samoświadomość emocji — asertywność — niezależność — poczucie szacunku — samorealizacja	świadomość własnych emocji: — rozpoznawanie — monitorowanie
Wykorzystanie emocji w myśleniu: — emocjonalne wspomaganie myślenia — emocjonalne wspomaganie pamięci i oceny	umiejętności interpersonalne: — empatia — odpowiedzialność społeczna — utrzymywanie więzi społecznych	zarządzanie emocjami: — właściwe wyrażanie — opanowanie — wprowadzanie w dobry nastrój
Rozumienie i analizowanie emocji: — nazywanie emocji i złożonych stanów emocjonalnych — rozumienie relacji personalnych związanych ze zmianami emocji	adaptacja: — rozwiązywanie problemów — elastyczność przystosowania — konfrontowanie ocen subiektywnych z rzeczywistością	motywowanie się: — wywoływanie w sobie pozytywnych emocji — panowanie nad impulsami — wprowadzanie w stan uniesienia
Refleksyjna regulacja emocji: — otwartość na uczucia — kontrolowanie i regulowanie emocji w celu rozwoju emocjonalnego i intelektualnego	regulacja stresu: — tolerancja na stres — kontrola impulsów	rozpoznawanie emocji u innych: — empatia — uwzględnianie potrzeb innych osób
	regulacja nastroju: — optymizm — poczucie szczęścia	radzenie sobie z relacjami interpersonalnymi — kierowanie emocjami innych osób — nawiązywanie relacji

Źródło: Mayer, Caruso i Salovey, 2000, s. 401; Mayer, 2001, s. 10.

Bar-On zwracał uwagę na niepoznawcze kompetencje zwiększające efektywność działań, dlatego też w założeniach teoretycznych można odnaleźć cechy zarówno poznawcze, jak i niepoznawcze, konstytuujące inteligencję emocjonalną (Mayer, 2001, s. 12). Do poznawczych składników należy zaliczyć np. samoświadomość emocjonalną, a do niepoznawczych np. niezależność, dobry nastrój. Bar-On, w odróżnieniu od innych popularyzatorów inteligencji emocjonalnej, prezentuje wyważony pogląd na znaczenie inteligencji emocjonalnej dla sukcesów – wskazuje, że tylko umożliwia ona osiągnięcie sukcesu, natomiast na obraz osoby inteligentnej składają się inteligencja emocjonalna i inteligencja ogólna (Mayer, Salovey i Caruso, 2000, s. 402).

Kolejny pogląd na inteligencję emocjonalną przedstawił Goleman (1997). Jego model, jeden z najbardziej popularnych, należy zaliczyć do modeli mieszanych. Goleman twierdzi, że opiera się na założeniach Saloveya i Mayera, jednak jego koncepcja znacznie wykracza poza koncepcję zdolności poznawczych. Zdolności do inteligentnego kierowania emocjami mieszczą się w pięciu kategoriach, bardzo szeroko rozumianych:

- | | | |
|--|---|-------------------------|
| — świadomość emocjonalna; | } | „kompetencje osobiste” |
| — zarządzanie emocjami; | | |
| — motywowanie się do działania; | | |
| — rozpoznawanie emocji innych; | } | „kompetencje społeczne” |
| — nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów; | | |
- (Goleman, 1997, s. 15).

Jak szerokie jest omawiane ujęcie inteligencji emocjonalnej, może świadczyć fakt, że w emfaticznych opisach osób inteligentnych emocjonalnie pojawia się ponad 25 cech osobowości, jak np.: wytrwałość, optymizm, ciepło emocjonalne, poczucie humoru, zdolności przywódcze. Sam Goleman stwierdził, iż właściwie inteligencja emocjonalna mogłaby nosić miano charakteru, gdyby nie było to staromodne słowo (Goleman, 1997, s. 69).

W odróżnieniu od Saloveya, Mayera i Bar-Ona, Goleman uznał, że inteligencja emocjonalna gwarantuje sukces w każdej dziedzinie życia: nauce, pracy, relacjach osobistych, a jej moc predykcyjna przekracza znaczenie IQ (por. Goleman, 1997; 1999). Tak kategoryczny sąd znacznie przyczynił się do niegasnącego od 10 lat entuzjazmu dla inteligencji emocjonalnej, ale również wywołał falę krytyki, zwłaszcza wśród psychologów poznawczych. Mimo iż, według Golemana, liczne badania potwierdzają to założenie, to brakuje jednak niepodważalnych dowodów albo są one niewystarczające do stwierdzenia, że inteligencja emocjonalna stanowi najlepszy prognostyk sukcesu (por. Mayer, Salovey i Caruso, 2000, s. 402–403; Mayer, 2001, s. 23; Mayer, Salovey i Caruso, 2004b, s. 206). Poza tym należy zauważyć, iż badania wskazujące na tak znaczący wpływ inteligencji emocjonalnej na osiągnięcia życiowe opierają się zazwyczaj na wspomnianych modelach mieszanych,

w których inteligencja silnie koreluje z cechami osobowości (Mayer, Salovey i Caruso, 2000).

Podsumowując, mieszane modele należy poddać krytycznej, aczkolwiek konstruktywnej ocenie. Twórcy pojęcia inteligencji emocjonalnej wskazują na dwa fakty budzące ich szczególne zaniepokojenie: poszerzanie zakresu zdolności o komponenty niepoznawcze, co powoduje zatarcie i tak cienkich granic między inteligencją a osobowością, oraz przecenianie roli inteligencji emocjonalnej w osiągnięciach życiowych (Mayer, 2001). Postulują natomiast dalsze prowadzenie badań nad tym, jakie zdolności wchodzą w zakres tej inteligencji, z jakimi cechami poznawczymi i niepoznawczymi korelują, a także jak inteligencja emocjonalna wpływa na myślenie i działanie (Mayer, Salovey i Caruso, 2004b).

1.1.3. Czym inteligencja emocjonalna nie jest?

„Inteligencja emocjonalna jest zdolnością poznawczą, ukrytą wśród emocji”, a inteligentne emocjonalnie zachowania mieszczą się na pograniczu zdolności poznawczych i niepoznawczych dyspozycji (Mayer, Salovey i Caruso, 2000, s. 413). Może dlatego tak ściśle łączy się inteligencję emocjonalną z cechami charakteru. Popularne koncepcje inteligencji emocjonalnej wprowadziły chaos terminologiczny, którego rezultatem stała się nieostrość tego pojęcia. Czym więc inteligencja emocjonalna nie jest?

Nieuprawnione wydaje się zarówno poszerzanie zakresu inteligencji emocjonalnej o cechy charakteru (por. Goleman, 1999), jak i utożsamianie jej z charakterem, jak to ma miejsce w koncepcji S. Simmonsa i J. Simmonsa (2001, s. 14). Autorzy tej koncepcji wyodrębnili, w efekcie własnych badań, trzynaście głównych aspektów charakteru, które, według nich, są cechami inteligencji emocjonalnej i przyczyniają się do sukcesu życiowego jednostek: energię emocjonalną, odporność na stres, optymizm, pozytywną samoocenę, zaangażowanie w pracy, staranność, zorientowanie na zmiany, odwagę, samodzielność, asertywność, tolerancję, troskę o innych i towarzyskość (Simmons i Simmons, 2001, s. 14).

Pomimo iż inteligencja emocjonalna obejmuje swym zakresem zdolności mające znaczenie w większości sfer naszego życia, charakter to pojęcie znacznie szersze i wykraczające poza ramy nawet szeroko rozumianej inteligencji emocjonalnej (por. definicja Saloveya i Sluytera, 1999, s. 32).

W modelach mieszanych wiąże się pewne cechy osobowości z inteligencją emocjonalną (Bar-On, 1997; Goleman, 1997; Simmons, Simmons,

2001). Optymizm, otwartość, empatia, wytrwałość, samokontrola i inne to cechy osobowości, które ludzie chcieliby osiąść, ale nie łączą się w sposób bezpośredni z przetwarzaniem informacji emocjonalnych (Mayer, 2001, s. 14–15). Nie można powiedzieć, że osoby inteligentne emocjonalnie będą nimi obdarzone, chociaż na podstawie stanu współczesnych badań można założyć, że cechy te mogą z inteligencją emocjonalną w pewnym stopniu korelować (Constantine i Gainor, 2001; Mayer, Salovey i Caruso, 2000; Mayer, Salovey i Caruso, 2004b). Twórcy pojęcia inteligencji emocjonalnej podkreślają, że należy ją odróżnić od charakteru, ponieważ obejmuje ona zdolności do umysłowej „obróbki” emocji (Salovey i Sluyter, 1999, s. 32).

Prawdopodobnie inteligencja emocjonalna pozbawiona tej „otoczki” pożądanych cech charakteru, traci na swej popularności, ale zyskuje na przejrzystości. Jest to niezbędne, aby prowadzić dalsze badania i weryfikować postulowane zależności.

1.1.4. Inteligencja emocjonalna jako typ inteligencji

W 1990 roku Salovey i Mayer postawili tylko tezę, na ówczesne czasy wystarczająco kontrowersyjną, o istnieniu takiej inteligencji. W chwili obecnej jest ona nadal dyskutowana, a zasadność wprowadzania nowego typu inteligencji często podważana, np. przez Daviesa, Stankova i Robertsa (Mayer, Salovey i Caruso, 2004b). Krytykuje się zarówno istotę samej inteligencji emocjonalnej, jak i jej implikacje. Zarzuca się twórcom IE łączenie i tak spornych obszarów, jakimi są emocje i inteligencja, co wywołuje niepotrzebny chaos terminologiczny. Samą inteligencję nazywa się wprowadzającą w błąd metaforą tego, co od dawna określa się jako inteligencję społeczną czy kompetencje emocjonalne (Mayer i Salovey, 1993, s. 434). Ponadto krytycy wskazują, że nie ma mechanizmów specyficznych poznawczych, związanych z emocjami, więc nie ma podstaw do wyróżnienia nowego typu inteligencji (por. Eysenck, za: Nęcka, 2003, s. 40–41).

Wydaje się, że krytyka jest uzasadniona, jeśli mówimy o wspomnianych już modelach mieszanych, podkreślających znaczenie szeroko rozumianych kompetencji osobowościowo-temperamentalnych, a nie typu inteligencji.

Twórcy koncepcji inteligencji emocjonalnej, a także popularnych ujęć IE, odpowiadając na falę krytyki, od ponad 15 lat prowadzą analizy, aby potwierdzić, że konstrukt ten jest faktycznie inteligencją (por. Nosal, 1999, s. 169). Z obecnego stanu badań wynika, że inteligencja emocjonalna to inteligencja, która opiera się na informacjach emocjonalnych i wykorzystuje je. Informacje te

dotyczą znaczenia emocji, wzorów emocjonalnych oraz oceny relacji (Mayer, Salovey i Caruso, 2004b, s. 209). Według Mayera i Saloveya (1993, s. 436—439) w „obróbkę” informacji emocjonalnych są zaangażowane unikalne mechanizmy poznawcze, wynikające z cech emocjonalności jednostek (Reykowski, 1978, s. 213), z różnic w regulacji emocjonalnej (por. Ekman i Davidson, red., 1999) oraz mechanizmów neuronalnych (por. Le Doux, 2000; Mayer, Salovey i Caruso, 2004b, s. 209; Nosal, 1999, s. 174). Oznaczałoby to, że za potocznie określaną emocjonalnością kryją się wyszukane procesy przetwarzania informacji emocjonalnych (por. Mayer, Salovey i Caruso, 2000, s. 416). Poza dyskusją pozostaje stwierdzenie, że tylko modele inteligencji emocjonalnej, rozumianej jako zdolność poznawcza, mogą być nazwane inteligencją i spełniają kryteria standardowej inteligencji. Pierwszym kryterium jest właśnie zoperacjonalizowanie inteligencji emocjonalnej jako zestawu zdolności poznawczych. Drugim — interkorelacja pomiędzy zdolnościami oraz częściowa korelacja z innymi typami inteligencji. Trzecim — zwiększanie się zdolności wchodzących w zakres inteligencji wraz wiekiem i doświadczeniem. Zgodnie z wynikami badań inteligencja emocjonalna spełnia te warunki (Mayer, Caruso i Salovey, 2000). W badaniach nad ponad 800 osobami wykorzystano test do badania inteligencji MSCIET, którego trafność i rzetelność została potwierdzona statystycznie. Szerzej o procedurze badań i uzyskanych wynikach twórcy IE piszą w swoich artykułach na łamach renomowanych czasopism psychologicznych (por. Mayer, Caruso i Salovey, 2000; Mayer, Salovey i Caruso, 2004b).

1.1.5. Podstawowe zdolności inteligencji emocjonalnej

Na podstawie najnowszych badań psychologicznych Salovey i Mayer, wraz ze współpracownikami, zaproponowali model inteligencji emocjonalnej (*four-branch ability model*) złożony z czterech grup zdolności poznawczych (Mayer, Salovey i Caruso, 2000, s. 400—401):

- | | |
|---|-----------------------------|
| — percepcja, rozważanie i wyrażanie emocji; | |
| — emocjonalne wspomaganie myślenia; | } metaocena |
| — rozumienie i analizowanie emocji; | |
| — refleksyjna regulacja emocjonalna. | |
| | } metadoświadczenie |
| | } metaregulacja emocji |

Kolejność grup zdolności wskazuje, w jakim stopniu są one związane z całą osobowością. W ten sposób percepcja i przetwarzanie informacji emocjonalnych wydają się najbardziej niezależne od osobowości i korelują z inteligencją „akademicką” (Mayer, Salovey, Caruso i Sitarenios, 2001, s. 235). Za-

rzządzanie emocjami, które ściśle łączy się z planami czy oczekiwaniami jednostki, stanowi obszar wzajemnego oddziaływania inteligencji i osobowości (por. Mayer, Salovey, Caruso i Sitarenios, 2001, s. 235).

Omawiane procesy, umożliwiające „inteligentne” korzystanie z emocji, mają charakter rozwojowy (Mayer, Salovey i Caruso, 2000; Mayer, Salovey i Caruso, 2004b). Badacze sugerują, że są sprzężone z rozwojem ontogenicznym, zwłaszcza w sferze intelektualnej i emocjonalnej (por. Ekman i Davidson, red., 1999, s. 314). Wraz z dojrzewaniem organizmu oraz nabywaniem doświadczeń zakres umiejętności poszerza się i są one bardziej zintegrowane. Dlatego też przyporządkowanie bardziej złożonych rozwojowo zdolności do wymienionych czterech grup nie do końca jest jednoznaczne (Salovey i Sluyter, 1999, s. 35).

Nosal zwraca uwagę (nawiązując do poglądów Damasio i Le Douxa), iż rozwój zdolności wchodzących w zakres inteligencji emocjonalnej nie jest tylko pochodną wieku, ale też indywidualnych właściwości funkcjonowania mózgu (Nosal, 1999, s. 174). Szczególne znaczenie przypisuje się połączeniom neuronalnym pomiędzy jądrem migdałowatym a podwzgórzem (por. Le Doux, 2000).

Pojęciami pokrewnymi inteligencji emocjonalnej, poza wyróżnionymi w podrozdziale 1.1.1. inteligencją społeczną i personalną, są dojrzałość emocjonalna i kompetencja emocjonalna.

Część z opisanych wcześniej zdolności określa się w psychologii dojrzałością emocjonalną, która obejmuje umiejętności z zakresu wyrażania i kontrolowania stanów emocjonalnych. Jednostka dojrzała, według psychologów, potrafi wyrażać swe emocje w zróżnicowany, adekwatny do sytuacji i społecznie akceptowany sposób, kierować swymi zachowaniami emocjonalnymi, w tym regulować poziom pobudzenia w celu utrzymania efektywności działań (Obuchowski, 2004). Cechami charakterystycznymi dojrzałości emocjonalnej są również większa trwałość emocji, zdolność do uczuć wyższych i poczucie własnej wartości (Włodarski i Matczak, 1987, s. 230). Dojrzałość emocjonalna jest osiągnięta w procesie rozwojowym, w którym silnie zaznaczają się związki między rozwojem emocjonalnym i poznawczym (Ekman i Davidson, red., 1999, s. 290—315).

Można założyć, iż umiejętności wchodzące w zakres inteligencji emocjonalnej nabywa się wraz z rozwojem emocjonalnym, a tworzenie nowych ogniw między emocjami i poznaniem jest szansą na nabywanie kompetencji do inteligentnego kierowania emocjami (Mayer, Salovey i Caruso, 2000). Wydaje się, że pojęcie dojrzałości emocjonalnej obejmuje węższy zakres umiejętności emocjonalnych, można je jednak włączyć do terminologii związanej z inteligencją emocjonalną na określenie podstawowych zdolności: ekspresji, świadomości i regulacji emocjonalnej.

Twórcy pojęcia stwierdzili w roku 1993 (Mayer i Salovey, 1993, s. 433), że inteligencję emocjonalną dałoby się określić jako kompetencję emocjonalną. Wybrali termin „inteligencja”, aby podkreślić, że korzystali z osiągnięć z dziedziny badań nad inteligencją, a ich model zdolności ma charakter poznawczy. Nie można założyć, że inteligencja emocjonalna gwarantuje sukces życiowy, dlatego też w nowszych pracach (Salovey i Sluyter, 1999, s. 43—44) proponują by, obok pojęcia inteligencji emocjonalnej, wyróżnić osiągnięcia i kompetencje emocjonalne. Jednak w publikacjach, np. Golemana (1997, 1999), można zauważyć brak spójności terminologicznej, często bowiem traktuje się kompetencje jako składniki inteligencji emocjonalnej, a nie jej możliwe przejawy.

Według Saarni (1999, s. 79) kompetencja emocjonalna obejmuje wiedzę i umiejętności, umożliwiające właściwe funkcjonowanie w różnorodnych sytuacjach, zwłaszcza społecznych. Do kompetencji emocjonalnej zaliczyła ona osiem umiejętności: świadomość własnych emocji, zdolność dostrzegania emocji innych, zdolność nazywania emocji i poznania skryptów kulturowych, wiążących emocje z rolami społecznymi, zdolność do empatii, świadomość możliwej rozbieżności pomiędzy emocjami i zachowaniem, przystosowawczą samoregulację emocji negatywnych, świadomość wpływu komunikacji emocjonalnej na relacje interpersonalne, zdolność do emocjonalnej skuteczności (akceptacja własnych uczuć) (Saarni, 1999, s. 95—115). W takim ujęciu kompetencja emocjonalna wydaje się koncepcją zbliżoną bądź komplementarną do pojęcia inteligencji emocjonalnej, co zresztą sugerują Mayer, Salovey i Caruso (2000, s. 403).

W prowadzonych rozważaniach przyjmuje się, że kompetencje emocjonalne są wymiernymi umiejętnościami wynikającymi z inteligencji emocjonalnej, dzięki którym jednostka może radzić sobie z informacjami emocjonalnymi. Inteligencja emocjonalna stanowiłaby rozwojowy potencjał kompetencji emocjonalnych i w konsekwencji — osiągnąć.

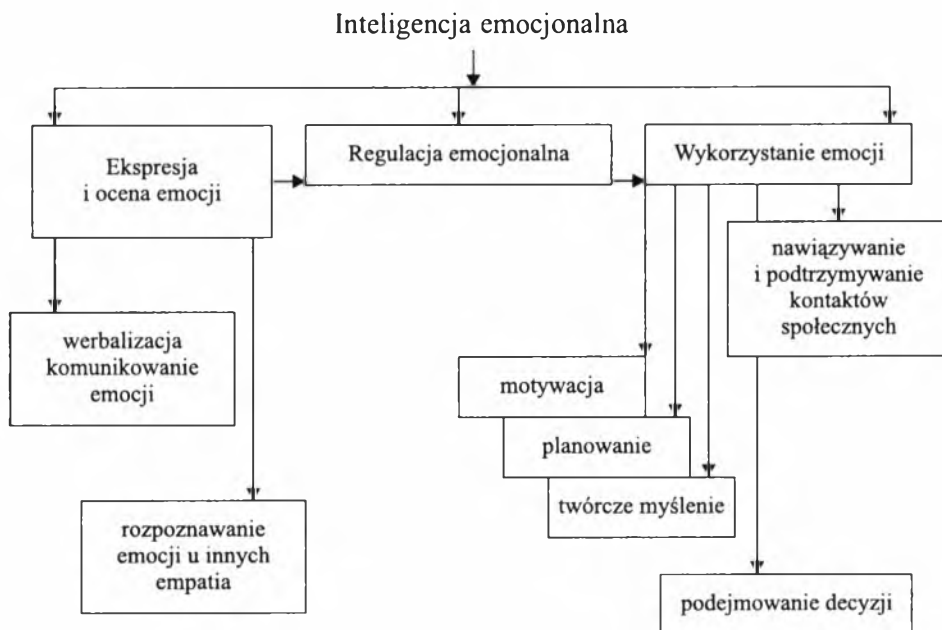
W kolejnym podrozdziale (1.1.6.) przedstawiono najważniejsze umiejętności, które mogą wynikać z inteligentnego kierowania emocjami, bądź z nimi korelują. Mogą one konstituować kompetencje emocjonalne i wiążące się z nimi kompetencje społeczne. Wiele badań wskazuje, że osoby, które mądrze kierują swymi emocjami, pełniej korzystają ze swoich możliwości: lepiej radzą sobie w stosunkach z innymi, a ich szanse na osiągnięcie sukcesu zawodowego wzrastają (Bar-On, 1997; Cooper i Sawaf, 2000; Mayer, Salovey i Caruso, 2000; Salovey i Mayer, red., 1990). Ponadto wydaje się, że osoby inteligentnie przeżywające swoje emocje łatwiej przyswajają informacje, wykorzystują swoje zdolności, efektywniej rozwiązują twórcze problemy (por. Ekman i Davidson, red., 1999, s. 94—100; Isen, Daubman i Nowicki, 1987, s. 1122—1129; Obuchowski, 2004, s. 255).

1.1.6. Znaczenie inteligencji emocjonalnej

Dyskusji o istnieniu inteligencji emocjonalnej towarzyszy pytanie o jej implikacje. Wraz z popularyzacją koncepcji coraz więcej było twierdzeń o mocy predykcyjnej tej inteligencji. Entuzjaści przypisują inteligencji emocjonalnej znaczenie metazdolności, która gwarantuje sukces życiowy (Bar-On, 1997; Goleman, 1997). Z pewnością koncepcja inteligencji emocjonalnej pozwala szerzej odpowiedzieć na pytanie, co to znaczy być zdolnym, jednak stwierdzenie, że ludzie mądrze kierujący swymi emocjami zyskują znaczną przewagę nad mniej uzdolnionymi w tej sferze, jest na razie nieuzasadnione (por. Mayer, Salovey i Caruso, 2004b). Entuzjazm i odrzucenie to krańcowe poglądy na temat inteligencji zaangażowanej w procesy afektywne. Z pewnością dopiero potwierdzenie znaczenia inteligencji emocjonalnej w badaniach empirycznych umożliwi racjonalizację tych ekstremów.

W koncepcji inteligencji emocjonalnej Saloveya, Sluytera i Mayera mowa jest o wielu umiejętnościach, które w niniejszej pracy będą określane jako umiejętności emocjonalne, czyli umiejętności wykorzystywania przeżyć emocjonalnych w myśleniu działaniu i kontaktach międzyludzkich. Obrazuje je schemat 2.

Schemat 2. Umiejętności emocjonalne (por. Salovey, Mayer, red., 1990, s. 190; Salovey, Sluyter, 1999, s. 36–37)



Ekspresja i ocena emocji

Zalecenie Sokratesa „Poznaj siebie” odnosi się do podstawowej umiejętności, wynikającej z inteligencji emocjonalnej, jaką jest uświadomienie sobie swoich emocji w chwili, kiedy nas ogarniają. Według niego wszelkie zło pochodzi z nieświadomości, a cnotą jest wiedza oraz panowanie nad sobą zawsze i wszędzie (Tatarkiewicz, 1981). Goleman (1997) na określenie tej umiejętności używa terminu „samoświadomość”, który oznacza zwracanie uwagi na swoje emocje i myślenie o nich. Saarni (1999, s. 95) tę zdolność definiuje jako „świadomość”, a Salovey i Mayer wolą mówić o percepcji oraz rozważaniu emocji (Salovey i Sluyter, 1999, s. 37).

Najprostszą zdolnością w zakresie percepcji emocjonalnej jest rozpoznawanie stanu emocjonalnego i odniesienie go do przeszłych doświadczeń. Na najwyższym poziomie percepcja ta oznacza adekwatne nazywanie emocji, dostrzeganie złożonych, sprzecznych emocji, pojawiających się w różnych warunkach, rozpoznawanie ich przyczyn, przewidywanie zmian emocji czy też ich sekwencji (Mayer, Salovey i Caruso, 2004b, s. 199). Świadomość stanów emocjonalnych przyczyniałaby się do bardziej elastycznych reakcji (Obuchowski, 2004, s. 220; Reykowski, 1978, s. 325), więc również bardziej precyzyjnego i adekwatnego do sytuacji wyrażania emocji.

Jakkolwiek nazwać opisywaną zdolność: świadomością, samoświadomością czy rozważaniem emocji, umożliwia ona bardziej przystosowawcze reagowanie na środowisko. Świadomość wielu różnorodnych emocji, jakie żyjemy w danej relacji, zwiększa liczbę aspektów oceniania interakcji i możliwości działania (np. świadomość, że odczuwamy strach, a nie złość, może zwiększać adekwatność reakcji). Uświadomienie emocji może zmienić sposób widzenia sytuacji, nastrojów i tym samym zwiększyć swobodę działania: czy postąpić zgodnie z impulsem, czy mu nie ulec. Błędna percepcja emocji może utrudniać proces rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji: „[...] kluczem do podejmowania bardziej rozsądnych decyzji w naszym życiu osobistym jest dostrojenie się do naszych uczuć” (Goleman, 1997, s. 96). Świadomość emocjonalna wydaje się pierwszym krokiem w budowaniu emocjonalnej mądrości, jest więc podstawą rozwoju pozostałych umiejętności, wynikających z inteligencji emocjonalnej.

Słowo stanowi istotę ludzkiego poznania: „Ostatecznie bowiem człowiek panuje nad tym tylko, co potrafi rozpoznać i nazwać” (Sujak, 1998, s. 107). Zdolność do wyrażania doświadczeń emocjonalnych w symbolach umożliwia komunikowanie emocji i „rozpracowywanie” ich, czyli odnoszenie do kontekstu oraz przeżyć innych ludzi. Ponadto gwarantuje pełniejszą świadomość, to znaczy wyprzedzającą nasze działania. Osoba o wysokiej inteligencji emocjonalnej szybciej rozpoznaje swoje emocje i reaguje na nie. Potrafi lepiej je kontrolować oraz wybierać adekwatne do sytuacji zachowania i nie musi

uciekać się do irracjonalnych mechanizmów obronnych (por. Salovey i Sluyter, 1999, s. 96—98).

Znaczenie rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych uwydatnia patologiczny stan nazywany aleksytymią (z łac.: brak słów dla emocji). Aleksytymik to osoba, która ma trudności z uświadomieniem sobie własnych procesów emocjonalnych: odkryciem i wyrażaniem emocji (Maruszewski i Ścigała, 1998, s. 191). Taylor, badacz syndromu aleksytymii, wskazuje na jej cztery symptomy: niezdolność nazywania emocji, niezdolność odróżnienia pobudzenia fizjologicznego od emocji i wynikający z tego operacyjny styl myślenia oraz ubóstwo życia wyobraźniowego (Maruszewski i Ścigała, 2002, s. 53—56). Aleksytymik stosuje wiele mechanizmów obronnych, takich jak np. ucieczka, aby uniknąć negatywnych emocji oraz wywołujących je przykrych i trudnych sytuacji. Pojawiają się u niego choroby somatyczne, a życie społeczne i towarzyskie jest zaburzone. Konsekwencjami takiego stanu są zachwiania równowagi psychicznej i trudności adaptacyjne (Maruszewski i Ścigała, 1998).

Rozpoznawanie emocji innych osób. Zdolność do empatii

Gdy patrzymy przez pryzmat ewolucji, percepcja emocjonalna prawdopodobnie wiąże się z umożliwieniem komunikacji między dzieckiem a rodzicem (por. Mayer, 2000, s. 419). Zdolność odczytywania sygnałów emocjonalnych rozwija się wraz z możliwościami percepcji własnych odczuć. Dzięki tej umiejętności można lepiej poznawać ludzi oraz oceniać ich zachowania, co ułatwia wybór prospołecznych zachowań (Salovey i Mayer, red., 1990, s. 195). Rozpoznawanie emocji innych osób opiera się na wskazówkach sytuacyjnych oraz ekspresyjnych werbalnych i pozawerbalnych (Mayer, Salovey i Carruso, 2000, s. 400). Na wyższym poziomie rozwoju rozpoznawaniu emocji u innych może towarzyszyć świadomość, że wewnętrzny stan emocjonalny jednostki może nie odpowiadać jej zewnętrznemu zachowaniu (por. Salovey i Mayer, red., 1990, s. 193—195).

Proces rozpoznawania emocji swoich i innych umożliwia przyjęcie postawy empatycznej. Według Scotlanda empatia to „reagowanie emocjonalne obserwatora spowodowane odczuciem, że ktoś inny doświadcza lub jest na drodze do doświadczenia jakiegoś rodzaju emocji” (Davis, 1999, s. 18). Empatię można ujmować w kategorii procesów poznawczych związanych z trafnością spostrzegania i precyzowania cudzych emocji oraz poznawczego przyjmowania ról (Kliś, 1998, s. 21).

Zgodnie z modelami mieszanymi inteligencji emocjonalnej empatia jest jej komponentem (por. Goleman, 1997; Baron, 1997). Przedstawiciele podejścia poznawczego wskazują natomiast, że empatia koreluje z inteligencją emo-

cjonalną (Salovey i Sluyter, 1999, s. 47; Mayer i Salovey, 1993, s. 438). W badaniach walidacyjnych nad inteligencją emocjonalną zanotowano korelację pomiędzy trafnością rozpoznawania stanów emocjonalnych z wyrazów twarzy i wytworów artystycznych, a empatią (Mayer i DiPaolo, 1990; Mayer, Caruso i Salovey, 2000, s. 267).

Prawdopodobnie gdyby osoba umiejętnie rozpoznawała i sterowała emocjami swoimi oraz partnerów interakcji, a byłaby pozbawiona wrażliwości i empatii, można by mówić o manipulacji. Dlatego też inteligencja emocjonalna bez empatii mogłaby się sprowadzać do postawy makiawelicznej czy też inteligencji makiawelicznej (Whiten i Byrne, 1997). Według Golemana (1997, s. 102), „jeśli z kompetencji emocjonalnej wyłączyć zdolności empatii, to jej pozostałe składowe umiejętności można by uznać za przejaw makiawelicznego wyrachowania czy nawet socjopatii”.

Umiejętności rozpoznawania emocji są niezwykle ważne w interakcjach społecznych, ponieważ pozwalają na zbliżenie z innymi ludźmi, ułatwiają dostosowanie emocjonalne, nawiązywanie i podtrzymywanie przyjaźni oraz bliskich kontaktów. Badania wskazują, że dzieci obdarzone zdolnością rozpoznawania cudzych emocji zdobywają wyższy status społeczny, gdyż zachowują się adekwatniej do kontekstu społecznego. Potwierdzono też, iż zdolność ta jest socjalizowana w rodzinach. Dzieci z rodzin patologicznych znacznie częściej mają problemy z właściwym odczytywaniem emocji (Martinez-Pons, 1998).

Regulacja emocjonalna

„Współczesna technologia stawia wiele wyzwań (urbanizacja, broń masowej zakłady, wydłużenie życia, zmiany wzorca intymnych związków), z którymi można sobie poradzić tylko dzięki twórczości poznawczej i emocjonalnej” (Averill, Nunley, za: Ekman i Davidson, red., 1999, s. 231). Wieczorkowska wskazuje, iż regulacja emocji i zachowań to jedno z najważniejszych zadań, przed jakimi stoi współczesny człowiek, jednak większości ludzi brakuje „warsztatu” (Aronson i Wieczorkowska, 1999, s. 11). Zbyt często utożsamia się kontrolę emocjonalną z tłumieniem prawdziwych emocji i przejawianiem tylko społecznie aprobowanych — „pozytywnych”. Podstawą inteligencji emocjonalnej jest założenie, że nie ma emocji dobrych czy złych, są tylko źle przeżywane (por. Salovey i Mayer, red., 1990).

Refleksyjna regulacja emocjonalna jest możliwa dzięki otwartości na emocje i zdolności dokonania ich oceny pod względem „przydatności”. Kontrola emocjonalna oznacza więc reagowanie w sposób wybrany przez jednostkę. Może to wiązać się z hamowaniem pobudzenia (np. gdy służy to utrzymaniu dobrego samopoczucia na dłuższą metę) lub jego ujawnianiem (Mayer, 2000, s. 422).

Regulacja nie byłaby więc możliwa bez opanowania opisanych wcześniej umiejętności: uświadamiania sobie własnych i cudzych stanów emocjonalnych oraz ich werbalizacji.

Szczególne znaczenie ma przystosowawcze i elastyczne radzenie sobie z awersyjnymi lub przykrymi emocjami własnymi i innych ludzi (por. S a a r n i, 1999, s. 106). Jednostka, która panuje nad swymi przeżyciami emocjonalnymi, potrafi wyrażać je w sposób akceptowany społecznie — zgodny z kodami kulturowymi, jak również adekwatnie do sytuacji (O b u c h o w s k i, 2004, s. 251). Brak tych umiejętności może spowodować trudności w dostosowaniu albo powtarzające się niepowodzenia w relacjach interpersonalnych (E k m a n i D a v i d s o n, red., 1999, s. 231). Wydaje się, że regulacja emocji stanowi sedno inteligencji emocjonalnej, ponieważ umożliwia pełne wykorzystanie potencjału tkwiącego w przeżyciach emocjonalnych i ukierunkowanie go na osiąganie wybranych celów.

Zagadnienie kontroli emocjonalnej znalazło również miejsce w rozmaitych kierunkach filozoficznych. Arystoteles nawoływał do podporządkowania emocji rozumowi, a nurty chrześcijańskie koncentrowały się na ascezie i nieuleganiu nastrojom. Regulacja emocjonalna w takim ujęciu sprowadzała się do tłumienia emocji i ich deprecjonowania (por. T a t a r k i e w i c z, 1981). Racjonalistyczne, nieco bardziej praktyczne było podejście Kartezjusza, który wysoko cenił uczucia i nawoływał do ukierunkowywania namietności ku celom dobrym i wartościowym. Postulował on wzmacnianie „dusz słabych”, które pozwalają na „ustawiczne unoszenie się obecnymi uczuciami” (D e s c a r t e s, 1986, s. 24).

Freud przedstawił teorię, według której uczenie się kontroli emocjonalnej stanowi podstawę rozwoju cywilizacyjnego człowieka. Kontrola emocjonalna ma obejmować opanowanie id przez ego — siłę przystosowawczą, mediatora między popędami, emocjami a superego, obejmującym zinternalizowane normy moralne (F r e u d, A d l e r i in. 1992).

Kontrola emocjonalna jest możliwa dzięki odpowiednim mechanizmom regulacji, które wpływają na jakość funkcjonowania emocjonalnego, więc i intelektualnego oraz społecznego. Jej celem ma być poczucie wewnętrznej równowagi, a nie tłumienie i wypieranie emocji (por. O b u c h o w s k i, 2004, s. 250—259).

Skuteczność kontroli emocjonalnej zależy od umiejętności rozpoznawania emocji i ich źródła oraz adekwatnego wyboru strategii działania. Im wyższy poziom zdolności emocjonalnych reprezentuje jednostka, tym sprawniej potrafi radzić sobie z emocjami i w efekcie lepiej adaptuje się do warunków zewnętrznych (E k m a n i D a v i d s o n, red., 1999, s. 314). Proces nabywania kompetencji do radzenia sobie z emocjami łączy się więc ściśle z procesami rozwoju emocjonalnego i intelektualnego — z jednej strony wiąże się z dojrzewaniem układu nerwowego, a z drugiej — z nabywaniem doświadczeń (s. 296).

Zmiany w reaktywności emocjonalnej i regulacji emocji to podstawowe zmiany rozwojowe. Uczestnictwo we własnej kulturze, opanowanie języka, zasad ko-

munikowania się pozwalają na wykorzystanie nowych form kontroli emocjonalnej, takich jak argumentowanie i werbalizowanie (E k m a n i D a v i d s o n, red., 1999, s. 295—298). Każda jednostka stosuje indywidualne strategie radzenia sobie z emocjami, zależne od temperamentu, doświadczeń oraz innych posiadanych umiejętności, zarówno emocjonalnych, jak i intelektualnych (por. O b u c h o w s k i, 2004, s. 250—257; E k m a n i D a v i d s o n, red., 1999, s. 229).

Znaczenie regulacji emocjonalnej, opartej na świadomości własnych oraz cudzych emocji, może uwidaczniać się w kilku obszarach: osobistym (lepsze samopoczucie — M a y e r, 2001, s. 16—17), intelektualnym (elastyczność myślenia i planowania — S a l o v e y i M a y e r, red., 1990, s. 199) oraz społecznym (mniej konfliktów w relacjach interpersonalnych — por. M a y e r i S a l o v e y, 1993, s. 438—440).

Większość ludzi reguluje emocje swoje i innych, jednak osoby inteligentne emocjonalnie wydają się czynić to sprawniej. W przeprowadzonych badaniach (M a y e r i S a l o v e y, 1993, s. 437) osoby, które doświadczały emocji i potrafiły wykorzystać strategie regulacji emocjonalnej, szybciej radziły sobie z obniżeniem nastroju związanym z porażką.

Odnosi się wrażenie, że osoby obdarzone zdolnościami do „inteligentnego przetwarzania emocji” potrafią łatwiej ukierunkowywać emocje, tak aby osiągać określone cele oraz wzmacniać pozytywnie swój i innych nastrój. Osoby takie często zyskują miano charyzmatycznych. Jednak jednostki nastawione antyspołecznie mogą te zdolności wykorzystywać w celu manipulowania innymi (por. M a y e r, S a l o v e y i C a r u s o, 2004b, s. 199).

Inteligencja emocjonalna w myśleniu i działaniu

Kolejna grupa umiejętności opiera się na wykorzystaniu wiedzy i regulacji emocjonalnej w działaniu.

Wykorzystanie emocji w myśleniu

Mimo że psychologowie nie osiągnęli porozumienia w kwestii jednej, spójnej definicji emocji, są zgodni co do jednego: emocje są sygnałem do działania. Uruchamiają one wartości, cele, dopasowują myślenie i działanie do aktualnych potrzeb oraz wymogów sytuacyjnych (por. E k m a n i D a v i d s o n, red., 1999; O b u c h o w s k i, 2004). „Celem emocji jest poruszenie tobą — abyś zadawał pytania, szukał wyjaśnień, uczył się i powiększał swoje możliwości, podejmował działania czy wyrażał opinie” (C o o p e r i S a w a f, 2000, s. 79).

Związek emocji i motywów widać już na poziomie semantycznym: słowa te wywodzą się od tego samego źródłosłowa *emovere* (łac. — poruszać — S z e w c z u k, 1998, s. 86). Potwierdzenie tego związku można również znaleźć w teoriach motywacji (por. R e y k o w s k i, 1992).

Nastroje i emocje mogą subtelnie, ale systematycznie wpływać na sposób rozwiązywania problemów. Po pierwsze, zmiany w doświadczanych emocjach mogą ułatwiać planowanie — wybór wśród wielu różnorodnych rozwiązań (Mayer i Salovey, 1993, s. 436). Po drugie, emocje facylitują proces organizowania i zapamiętywania treści zgodnych z ich znakiem (por. Obuchowski, 2004, s. 238). Po trzecie, ukierunkowują one uwagę na ważne informacje i problemy, czyli pomagają w ustaleniu priorytetów (Salovey i Mayer, red., 1990, s. 198—199). W końcu mogą motywować złożone zadania intelektualne oraz towarzyszyć im, ułatwiając spostrzeganie ich w kategoriach wyzwań (Mayer, 2000, s. 421).

Pewien optymalny poziom emocji negatywnych, takich jak niepokój, gniew, stres (tzw. eustres), może stymulować do działania (ułatwia przetwarzanie informacji, rozwiązywanie sylogizmów — por. Nosal, 1999, s. 171). Jednak silne niekontrolowane emocje ukierunkowują uwagę na to, co jest ich przedmiotem, utrudniając lub nawet uniemożliwiając myślenie o czymś innym (Aranson i Wieczorkowska, 1999, s. 110). Dezorganizują myślenie, zmniejszają swobodę wyboru, obniżają sprawność pamięci, a w efekcie działania stają się mniej elastyczne (Obuchowski, 2004, s. 263—264). Sztuką staje się więc rozpoznanie i kontrolowanie silnych impulsów.

Dobre samopoczucie (np. radość) powoduje, że czujemy się bezpiecznie i nie boimy się wyzwań wynikających z podjętych zadań, łatwiej też podejmujemy współpracę, a myślenie staje się bardziej elastyczne i twórcze (Oatley i Jenkins, 2005, s. 256). Badania wskazują, że pozytywny wpływ dobrego nastroju jest szczególnie ważny przy rozwiązywaniu problemów twórczych. Tworzymy więcej nietypowych skojarzeń, łatwiej abstrahujemy, dostrzegamy więcej, na pierwszy rzut oka niewidocznych, zależności (Isen, Daubman i Nowicki, 1987, s. 1122—1129). Umiejętność wywoływania w sobie i podtrzymywania dobrego nastroju, pozytywnego nastawienia do pracy może więc mieć znaczenie w procesach myślenia i rozwiązywania problemów.

Nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów interpersonalnych

Kolejnym obszarem, w którym ważne jest refleksyjne kierowanie emocjami, są relacje społeczne. „Emocje budują infrastrukturę życia społecznego: plany, które one stymulują, to przeważnie plany angażujące innych” (Oatley i Jenkins, 2005, s. 124).

Umiejętności interpersonalne kształtowane są przez wiele cech osobowościowych, zwłaszcza wolicjonalno-emocjonalnych, wśród których możemy wyróżnić cechy funkcjonowania i regulacji emocjonalnej. Badania potwierdzają, że sztuka nawiązywania i utrzymywania kontaktów polega w dużej mierze na panowaniu nad sobą i empatii (Lazarus, 1991, s. 131—134) oraz na właściwej reakcji

emocjonalnej w konkretnych sytuacjach (Eisenberg, Fabes, za: Salovey i Sluyter, 1999, s. 225—226). W psychologii funkcjonuje pojęcie „kompetencja społeczna” na określenie umiejętności adaptacyjnych, budowania więzi społecznych, współpracy i wywierania wpływu na innych (Jakubowska, 1996, s. 30). Niektórzy autorzy używają pojęcia „kompetencja relacyjna”, podkreślając w ten sposób, że umiejętności społeczne pozostają w ścisłym związku z relacjami interpersonalnymi. Pod pojęciem tym rozumie się umiejętność budowania więzi emocjonalnych z innymi ludźmi (Jakubowska, 1996, s. 31).

Obserwując lubiane osoby, można stwierdzić, że mają one pewne cechy inteligencji emocjonalnej, które ułatwiają im obcowanie z innymi. Zasadniczą rolę odgrywają umiejętności kierowania własnymi emocjami. Dzięki opanowaniu społecznie akceptowanych reguł wyrażania emocji i ich regulacji możemy optymalizować związki z ludźmi (Ekman i Davidson, red., 1999, s. 113). Duże znaczenie ma w tym wypadku opanowywanie negatywnych uczuć, takich jak agresja oraz złość (badania przeprowadzili Lopes, Gohm, Giles, Janovics, za: Mayer, Salovey i Caruso, 2004b, s. 207). Osoby, które deklarowały niezadowolenie z kontaktów społecznych, często osiągały też niższe wyniki w trakcie badania ich inteligencji emocjonalnej (Brackett, Mayer i Warner, 2004, s. 1398).

Potrzeba umiejętności emocjonalnych wynika z faktu istnienia niewidzialnej gospodarki emocjonalnej. Każde spotkanie z inną osobą ma znaczenie emocjonalne. Dlatego też umiejętności społeczne w dużej mierze sprowadzają się do kierowania własnymi emocjami i emocjami innych osób (Salovey i Mayer, red., 1990, s. 194). Inteligencja emocjonalna ma więc nie tylko wartość indywidualną, ale również społeczną (Martinez-Pons, 1998—1999).

Zdolności do refleksyjnego korzystania z zasobów emocjonalnych ujawniają się w sytuacjach społecznych, towarzyszą myśleniu, rozwiązywaniu zadań i problemów, dlatego przyjęto założenie, że opisane umiejętności mają związek z myśleniem twórczym, atrakcyjnością społeczną i sukcesami szkolnymi badanej młodzieży. Przed przystąpieniem do omówienia procedury przeprowadzonych badań i zaprezentowaniem uzyskanych wyników badań, w kolejnych podrozdziałach zostaną krótko zaprezentowane te zmienne.

1.2. Uzdolnienia twórcze

Problematyka twórczości od kilkunastu lat cieszy się coraz większym zainteresowaniem przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych i dziedzin życia. Takie określenia, jak myślenie twórcze, kreatywność, twórczy uczeń czy pracownik

są terminami powszechnie używanymi. Wiąże się je z nieprzerwanymi zmianami, jakie towarzyszą rozwojowi cywilizacji, naszej świadomości i kultury.

Powszechne używanie terminu „twórczość”, jak i znaczne poszerzenie jego zakresu doprowadziły do pojawienia się wielu ujęć oraz definicji tej nazwy. Szeroką i czasami niejednoznaczną wiedzę o twórczości zawierają książki E. Nęckiego *Psychologia twórczości* (2002) i S. Popka *Człowiek jako jednostka twórcza* (2001). Pozycje te doskonale prezentują współczesny stan badań i wiadomości teoretycznych w zakresie twórczości, dlatego podrozdział niniejszy ma na celu tylko przedstawienie takiego rozumienia twórczości i uzdolnień twórczych, które było podstawą prowadzonych badań oraz rozważań teoretycznych.

Najczęściej w literaturze rozumie się twórczość jako aktywność, której efektem są wartości autonomiczne, wytwory dotąd nieznanne, uznane w danym czasie za społecznie wartościowe (Nęcka, 2002, s. 17; Strzałecki, 1969). Twórczość bywa również pojmowana jako cecha indywidualna osoby (Malicka, 1982; Popk, 1982, 2001). Coraz częściej traktuje się twórczość w kategoriach procesu autokreacji i samorealizacji (Popk, 2001, s. 31). W najszerszym i najbardziej metaforycznym ujęciu za twórczość można uznać kategorię trudnego życia, polegającą na ciągłej przebudowie wizji i obrazu świata (Malicka, 1982).

Tak szerokie rozumienie twórczości wychodzi poza problematykę aktywności i jej wytworów, a obejmuje cechy osobowości, postawy, zdolności. Twórczość można więc rozpatrywać w czterech kategoriach (por. Strzałecki, 1969, s. 13—27): dzieło, wytwór, proces, indywidualne cechy twórców (zespół zdolności i uzdolnień) oraz cechy osobowościowe, a także zespół stymulatorów społecznych.

Współcześnie rozpatruje się proces twórczy w kontekście rozwiązywania intelektualnego problemów przy zaangażowaniu cech osobowości, zwłaszcza motywacyjno-emocjonalnych (Nęcka, 2002, s. 77). Za podstawowe procesy zaangażowane w tworzenie uznaje się procesy poznawcze (m.in. myślenie, pamięć, uwagę, wyobraźnię, percepcję) i wspomagające je emocjonalno-motywacyjne. Spośród wielu koncepcji procesu twórczego każda kładzie nacisk na inny element jego struktury (por. Nęcka, 2002, s. 35—52).

Zdolności i uzdolnienia są niezbędnymi, ale niewystarczającymi warunkami twórczych działań (por. Limont, 1994, s. 45—46). Współczesne koncepcje zdolności (np. modele interakcyjne zdolności Renzulliego, Monksa, Popka — Popk, 2001, s. 114—117) zakładają, że zdolności intelektualne potencjalnie zwiększają szansę na osiągnięcia. Aktywatorami natomiast są procesy emocjonalno-wolitywne. Dlatego też odchodzi się od wąskiego rozumienia uzdolnień twórczych jako myślenia dywergencyjnego, a przyjmuje się ujęcia szersze (Nęcka, 2002; Popk, 2001).

Możliwości twórcze są raczej równoznaczne z „gotowością” do wykorzystania swych potencjalnych zdolności (M a l i c k a, 1982, s. 35). Na określenie tej „gotowości” stosuje się termin „postawa twórcza” (por. P o p e k, red., 1988; P o p e k, 2000) lub „osobowość twórcza” (N ę c k a, 2002, s. 143). Postawa twórcza to bardzo szerokie pojęcie, które najczęściej swym zakresem obejmuje cechy intelektualne, charakterologiczne i emocjonalno-motywacyjne (por. P o p e k, red., 1987, s. 22; P o p e k, 2001). W takim ujęciu postawa twórcza stanowi pojęcie znacznie szersze od zdolności.

Dla zaistnienia takiej postawy niezbędna jest tzw. osobowość twórcza. Liczne badania nad ludźmi twórczymi (por. D o b r o ł o w i c z, 1982; S t r z a ł e c k i, 1969), mimo wielu rozbieżności w wynikach, wskazują na pewne cechy osobowości twórczej. Jednak stworzenie jednoznacznego profilu takiej osobowości okazuje się bardzo trudne, gdyż poza pewnymi cechami wspólnymi twórcy reprezentują bardzo złożony i niejednorodny obraz osobowy (por. N ę c k a, 2002; P o p e k, 2001). Syntezę cech utrudnia również stosowanie w badaniach różnorodnych kryteriów twórczości oraz różnych narzędzi pomiaru.

Uwzględniając wyniki dotychczasowych badań empirycznych oraz korzystając z indeksu cech i właściwości osobowościowych twórczych osób, które przedstawili N ę c k a (2002), P o p e k (2001) i S t r z a ł e c k i (1969), w dużym skrócie do cech składających się na obraz jednostki twórczej można zaliczyć:

1. Ponadprzeciętne uzdolnienia poznawcze np. wysoka wrażliwość zmysłów na bodźce, spostrzegawczość, refleksyjność, ponadprzeciętny poziom inteligencji, bogata wyobraźnia i intuicja twórcza.
2. Specyficzne właściwości emocjonalne:
 - a) cechy świadczące o dojrzałości emocjonalnej:
 - ponadprzeciętny poziom wrażliwości emocjonalnej;
 - zdolność do samoregulacji emocjonalnej, odporność na stres;
 - zdolność czerpania energii z emocjonalnego zaangażowania;
 - zdolność do empatii;
 - odporność emocjonalna w sytuacji niepowodzeń;
 - zdolność do spontanicznej ekspresji;
 - tolerowanie „huśtawki emocjonalnej”;
 - b) trudności czy też zaburzenia emocjonalne:
 - nieśmiałość, zahamowanie w sytuacjach społecznych;
 - introwertyzm, neurotyczność;
 - skłonność do dezintegracji emocjonalnej, melancholii i czasowej depresji.
3. Specyficzne właściwości wolicjonalno-motywacyjne:
 - wysoki poziom motywacji;
 - pewność siebie i odwaga twórcza;
 - wytrwałość, perserwacja.

4. Specyficzne właściwości charakterologiczne: niezależność, oryginalność w zachowaniu, poczucie własnej wartości, szerokie zainteresowania, otwartość na świat, aktywność, tolerancja na odmienność.
5. Specyficzne przystosowanie społeczne: nonkonformizm, nieśmiałość i zahamowanie, nieuleganie autorytetom.

„[Postawa twórcza] bywa wyrazem zgody na świat, wyrazem zasadniczej jego akceptacji, gdyż tylko taki odcień uczuciowy pozwala swobodnie otwierać się na świat i patrzeć nań bez lęku i nienawiści” (M a l i c k a, 1982, s. 163). Silna wrażliwość umożliwia lepsze i głębsze poznanie, ale i zwiększa ryzyko zaburzenia równowagi emocjonalnej (M a l i c k a, 1982, s. 118).

Poszukując nowych rozwiązań, realizując swe wizje i marzenia, człowiek zmienia świat i siebie. Postawa twórcza wymaga więc nie tylko wiedzy o świecie zewnętrznym, lecz przede wszystkim wiedzy o sobie: swych emocjach, możliwościach i potrzebach.

W dalszej części pracy uzdolnienia twórcze będą traktowane szeroko, właściwie jako postawa twórcza.

Do cech osobowości twórczej należą umiejętności, które mogą wynikać z inteligencji emocjonalnej, a teoretycy twórczości (np. N ę c k a, 2002; P o p e k, 2001; T o k a r z, red., 1991) podkreślają, że działania twórcze mają miejsce tylko przy współdziale sfery emocjonalno-wolitywnej. Obydwa typy zdolności często w literaturze wymieniane są obok siebie. Wskazuje się (np. C o o p e r i S a w a f, 2000; I s e n, D a u b m a n i N o w i c k i, 1987; S a l o v e y i S l u y t e r, 1999), iż inteligencja emocjonalna usprawnia myślenie oraz działanie twórcze. Czy jest związek między tymi zdolnościami? Czy osoby twórcze są bardziej inteligentne emocjonalnie, a inteligentne emocjonalnie bardziej twórcze? Próbe odpowiedzi na te pytania zawiera rozdział 3.

1.3. Atrakcyjność społeczna

Wiele cech i umiejętności uznaje się za niezbędne do zdobycia akceptacji — tym samym są najważniejszymi wyznacznikami popularności społecznej. W literaturze na określenie umiejętności czy cech osób, które radzą sobie w sytuacjach społecznych, stosuje się określenie „kompetencje społeczne”, coraz częściej mówi się również o inteligencji społecznej (por. s. 16—17). Podstawową umiejętnością jest rozumienie tego, co znaczy być osobą kompetentną społecznie, czyli jak osiągać pożądane cele i efekty w kontaktach społecznych (A g r y l e i D o m a c h o w s k i, red., 1994).

Badania relacji społecznych wskazują, że cenimy osoby o następujących cechach:

- mają poczucie własnej wartości i atrakcyjności dla grupy;
- mają co najmniej średni poziom inteligencji, a w wypadku przywódców wyższy niż reszta grupy;
- są zmotywowani do przystosowania i aktywności na terenie grupy (klasy);
- współpraca z nimi jest nagrodą i podtrzymuje nasze dobre mniemanie o sobie;
- wyróżniają się społecznie wartościowymi cechami, takimi jak lojalność, uprzejmość, życzliwość, otwartość, towarzyskość;
- ich kompetencje, umiejętności czy zdolności grupa uznaje za wartościowe, np. zdolności przywódcze;
- są ekspertami w konkretnych dziedzinach;
- są do nas podobne pod względem postaw, poglądów, zainteresowań, przekonań;
- są atrakcyjne fizycznie (Aronson, 2000, s. 336—355; Newcomb, Turner i Converse, 1970, s. 319; Nęcki, 1996, s. 65—121).

W ostatnich latach coraz większą wagę przywiązuje się do relacji między emocjami, motywacją i zachowaniem w normalnym rozwoju i funkcjonowaniu społecznym (por. Ekman i Davidson, red., 1999; Obuchowski, 2004). W przeszłości najczęściej uważano, że emocje nie odgrywają większej roli w przystosowaniu społecznym. Ewentualne rozważania nad emocjami i zachowaniami społecznymi dotyczyły raczej kwestii ukrywania i powściągnięcia emocji jako siły dezorganizującej funkcjonowanie społeczne (Mayer, 2000, s. 418—423). Wysunięto bardzo przekonującą tezę, iż intensywność przeżywanych emocji, ich regulacja i otwarcie na emocje innych osób odgrywają kluczową rolę w wielu aspektach funkcjonowania społecznego człowieka (Lazarus 1991, s. 121; Salovey i Sluyter, 1999, s. 225). Inteligencja emocjonalna miałaby więc znaczenie w nawiązywaniu, regulowaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych (por. s. 37—38). Jak potwierdzają badania, inteligencja emocjonalna koreluje z kompetencjami społecznymi (por. Jaworska i Matczak, 2001, s. 40—41). Możemy zatem założyć, że poziom inteligencji emocjonalnej będzie różnicował w strukturze grupy pozycję socjometryczną, która jest potwierdzeniem popularności jednostki.

Jednostki mądrze wykorzystujące swe emocje w sytuacjach społecznych wydają się bardziej atrakcyjne dla otoczenia z następujących względów:

- potrafią właściwie wyrażać swoje uczucia, czyli zgodnie z pewnymi, kulturowo określonymi regułami;
- kontrolują swoje stany emocjonalne, nie są ani zahamowane, ani hiperaktywne;
- kontrolują negatywne emocje, takie jak złość, smutek, lęk;
- okazują wsparcie emocjonalne;
- dzięki pozytywnemu nastawieniu oraz umiejętności wpływania na swój

i partnera nastroj łatwiej integrują się z grupą, a także bardziej efektywnie rozwiązują konflikty;

- potrafią rozwiązywać konflikty, stosując metody werbalne i asertywne;
- są świadome, że manifestowane uczucia mają bezpośredni wpływ na partnera interakcji;
- mogą dostrajać się do nastrojów innych ludzi;
- potrafią przeprowadzać analizy społeczne — obdarzeni są umiejętnościami empatycznymi (por. A g r y l e i D o m a c h o w s k i, red., 1994; G o l e m a n, 1997; G r o s s, 1999).

Według G o l e m a n a (1997, s. 181—202) to właśnie inteligencja emocjonalna decyduje o uroku i oglądzie społecznej. Konstytuuje również obraz dobrego i charyzmatycznego przywódcy. Jakkolwiek zachęcające, są to jednak założenia wymagające weryfikacji w badaniach naukowych.

1.4. Osiągnięcia szkolne

Na osiągnięcia szkolne młodzieży wpływa wiele czynników wewnętrznych, związanych z ich predyspozycjami (czynniki psychiczne i somatyczne — poziom intelektualny, umiejętności społeczne i emocjonalne, czynniki motywacyjne), oraz zewnętrznych (środowiskowe, dydaktyczno-wychowawcze w szkole, sytuacja społeczna dziecka w grupie szkolnej, warunki procesu dydaktycznego i wychowawczego — T y s z k o w a, 1990; K o n o p n i c k i, 1966).

Mimo że zdolności dziecka zwiększają możliwości jego osiągnięć, w praktyce zależność ta bywa bardzo często niewidoczna. Zarówno badania polskie (B o r z y m, 1983; D o b r o ł o w i c z, 1982), jak i zagraniczne (R i m m, 1994) potwierdzają, że zdolności intelektualne i uzdolnienia twórcze nie wystarczają do osiągnięcia sukcesu szkolnego. W literaturze pojawił się termin „syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych” na określenie uczniów, którzy uczą się poniżej swoich możliwości, nie wykorzystując uzdolnień i predyspozycji (R i m m, 1994).

Jeśli zdolności intelektualne nie zapewniają sukcesów w nauce szkolnej, to jakie umiejętności dziecko musi posiadać, by sprostać wyzwaniom szkolnym? Dzieci, które mają trudności z nauką, ujawniają poważne braki warsztatowe: uczą się nieefektywnie, powoli, często nie potrafią skoncentrować się na zadaniu, są nieorganizowane i nie mają wypracowanych strategii uczenia się (B o r z y m, 1983).

W obrazie dzieci uczących się poniżej swych możliwości można zauważyć wiele cech osobowościowych zakłócających ich naukę i funkcjonowanie szkol-

ne. Okazuje się, iż uczniowie ci przejawiają zaburzenia w sferze emocjonalnej i motywacyjnej. Charakteryzują się niską samooceną i brakiem wiary w swe możliwości (Seligman, 1993). Efektem tego niekorzystnego obrazu własnej osoby staje się negatywny stosunek do siebie i otoczenia (Tyszkowa, 1990). Brak samokontroli emocjonalnej, nadpobudliwość lub zahamowanie, nieśmiałość czy też niski poziom empatii także mogą być predyktorami niskich osiągnięć. Niska motywacja do nauki, brak umiejętności społecznych są kolejnymi cechami utrudniającymi osiągnięcie sukcesu szkolnego (por. Konopnicki, 1966; Salovey i Sluyter, 1999; Seligman, 1993). Z pewnością nie jest to obraz osób obdarzonych inteligencją emocjonalną.

Badania (por. Goleman, 1997; Konopnicki, 1966; Rimm, 1994; Seligman, 1993) potwierdzają, że o sukcesie szkolnym decydują nie tylko inteligencja, biegła umiejętność czytania czy dobra znajomość faktów, ale właśnie cechy emocjonalne i społeczne. Do najważniejszych z nich należą: umiejętność powściągnięcia impulsów, kontrola negatywnych emocji, pewność siebie, otwartość, świadomość zachowań oczekiwanych przez nauczyciela i kolegów, dostosowanie do wymogów. Prawie wszystkim dzieciom, które nie radzą sobie w szkole, brakuje co najmniej jednego z tych elementów kompetencji emocjonalnych.

Czy więc umiejętności wchodzące w zakres inteligencji emocjonalnej pomagają w zdobywaniu dobrych ocen? Popularyzatorzy koncepcji inteligencji emocjonalnej (rozumianej szeroko) wskazują ją jako główny wyznacznik sukcesów również w nauce (por. Goleman, 1997). Jednak, co próbowano wykazać w podrozdziale 1.1., twierdzenia o tak dużej jej mocy predykcyjnej są nieuzasadnione i potrzebna jest ich empiryczna weryfikacja.

Według Sternberga (1998) i Gardnera (2002) inteligencje aktualizują się w określonym środowisku. Zgodnie z tym założeniem adaptacja do szkoły wymaga konkretnych zdolności akademickich wspartych inteligencją intrapersonalną i interpersonalną, które tworzą „praktyczną inteligencję w szkole” (Gardner, 2002, s. 177). Na inteligencję tę składają się nie tylko dwie najbardziej tradycyjne — „szkolne” inteligencje: logiczno-matematyczna i szkolno-językowa, ale również przestrzenna, kinestetyczna, matematyczna, muzyczna i przestrzenna, potrzebne do opanowania konkretnych przedmiotów. Osoby dobrze przystosowane do szkoły, w świetle koncepcji inteligencji wielorakich, powinny mieć „wieloraką wiedzę”, tzn. nie tylko przedmiotową, ale przede wszystkim wiedzę o sobie (potrzebach, zdolnościach, emocjach) i środowisku społecznym (normy, zasady uczestnictwa, odczytywanie intencji, komunikatów — Gardner, 2002, s. 177—178). Dzięki inteligencjom personalnym uzdolnieni uczniowie potrafią w pełni wykorzystywać swój potencjał intelektualny i swe uzdolnienia specjalne, a uczniowie o niższym poziomie zdolności akademickich mogą zdobywać wyższe oceny. Znaczenie inteligencji personalnych w nauce szkolnej potwierdził

sukces, realizowanego w szkole przez G a r d n e r a (2002), programu „nasączenia” inteligencjami personalnymi.

Teoria sukcesu, według Seligmana, także wskazuje, że zdolności intelektualne nie są dobrym prognostykiem osiągnięć, jeśli nie mają wsparcia w sferze emocjonalno-wolitywnej: „[...] pojęcie możliwości ma bez pojęcia optymizmu bardzo małe znaczenie” (S e l i g m a n, 1993, s. 232). Tylko ludzie, którzy łączą w sobie trzy cechy: uzdolnienia, motywację oraz optymizm (S e l i g m a n, 1993, s. 156), są w stanie z powodzeniem podejmować nowe wyzwania osobiste i zawodowe. Zdolności intelektualne zwiększają możliwości osiągnięć, w tym również szkolnych, jednak do ich urzeczywistnienia potrzebne są motywacja i odpowiednie pozytywne ustosunkowanie (inteligencja emocjonalna?). Seligman wyjaśnia powodzenia i porażki w nauce oraz pracy w kategoriach pesymizmu — optymizmu. Przytaczane przez Seligmana badania nad uczniami szkół podstawowych oraz studentami mającymi podobne wyniki w SAT (Scholastic Aptitude Test) potwierdzają, że optymiści, zdiagnozowani w momencie rozpoczynania nauki, osiągnęli lepsze rezultaty w nauce niż pesymiści. Optymizm ułatwia bowiem podniesienie się po porażce i motywuje nas do działania (por. S e l i g m a n, 1993, s. 110).

Metodologiczne podstawy podejmowanych badań

2.1. Cel i typ badań

Podstawowym celem przeprowadzonych badań empirycznych było rozpoznanie poziomu inteligencji emocjonalnej w badanej grupie młodzieży oraz empiryczna weryfikacja teoretycznie nakreślonych związków między poziomem inteligencji emocjonalnej a uzdolnieniami twórczymi i funkcjonowaniem szkolnym badanych uczniów. Szczególną uwagę zwrócono na uczniów twórczych. Przesłanki o niedocenianiu uzdolnień twórczych w polskich szkołach zwróciły uwagę na możliwe znaczenie inteligencji emocjonalnej dla sukcesów szkolnych i popularności tych uczniów w zespołach klasowych.

Dla osiągnięcia sformułowanych ogólnych celów badań najbardziej przydatne stały się badania typu diagnostyczno-weryfikacyjnego. Ustalenie ewentualnych związków było konieczne do wysunięcia końcowych wniosków z badań oraz postawienia problemów do dyskusji.

Celem weryfikacji było empiryczne prześledzenie związków między poziomem inteligencji emocjonalnej a postawą twórczą, umiejętnością rozwiązywania zadań twórczych, osiągnięciami w nauce, stosunkiem emocjonalnym grupy do jednostki oraz jednostki do grupy. Drugi etap weryfikacji obejmował badania w grupie osób, u których stwierdzono wysokie natężenie postawy twórczej. Zwrócono uwagę na to, czy poziom inteligencji emocjonalnej uczniów uzdolnionych twórczo różnicuje ich poziom osiągnięć i pozycję w strukturze socjometrycznej grupy: stosunek emocjonalny grupy do jednostki oraz jednostki do grupy.

Określenie poziomu natężenia wymienionych zmiennych i prześledzenie zależności odbyło się z wykorzystaniem następujących wskaźników:

- inteligencja emocjonalna — wynik uzyskany w Kwestionariuszu do Badania Inteligencji Emocjonalnej;
- uzdolnienia twórcze — wskaźnik postawy twórczej uzyskany w Kwestionariuszu KANH Popka;
- umiejętność rozwiązywania zadań twórczych — wynik w Teście Zadań Twórczych;
- stosunek emocjonalny grupy do jednostki — wskaźnik stosunku emocjonalnego grupy do jednostki (badanie plebiscytem życzliwości i niechęci);
- stosunek emocjonalny jednostki do grupy — wskaźnik stosunku emocjonalnego jednostki do grupy (badanie plebiscytem życzliwości i niechęci);
- osiągnięcia w nauce — średnia ocen z ostatnich lat nauki.

Aby w pełni poznać i wyjaśnić interesujące zjawiska, wykorzystano model badań ilościowo-jakościowych: oprócz pomiaru wyróżnionych zjawisk dokonano ich opisu i interpretacji w kontekście jednostkowym i społecznym.

Zebrane dane, w każdym etapie badań, zostały poddane interpretacji ilościowej i jakościowej; wyrazem tego jest analiza wyników badań zawarta w kolejnych rozdziałach. Wykorzystanie narzędzi pomiarowych umożliwiło ilościowe przedstawienie efektów badawczych, niezbędne przy ich porównywaniu, przy poszukiwaniu współzależności i analizie statystycznej, a w efekcie — proponowaniu pewnych uogólnień. Uzyskane wyniki posłużyły nie tylko do określenia natężenia diagnozowanych zmiennych w grupie badawczej i weryfikacji postawionych hipotez, ale również zostały opisane i zinterpretowane w kontekście dotychczasowych osiągnięć teoretycznych i empirycznych. W trakcie analizy zebranych danych pojawiły się liczne pytania i wątpliwości, które wymagają dalszych działań badawczych dotyczących inteligencji emocjonalnej i jej znaczenia.

2.2. Pytania badawcze

Prowadzone badania ukierunkowane zostały przez następujące pytania badawcze:

Pytania odnoszące się do całej grupy badawczej:

1. Czy istnieje związek między poziomem inteligencji emocjonalnej a poziomem uzdolnień twórczych? Jaki związek zachodzi między poziomem inteligencji emocjonalnej a poziomem uzdolnień twórczych?
2. Czy istnieje związek między poziomem inteligencji emocjonalnej a umiejętnością rozwiązywania zadań twórczych? Jaki związek zachodzi między poziomem inteligencji emocjonalnej a umiejętnością rozwiązywania zadań twórczych?

3. Czy istnieje związek między poziomem inteligencji emocjonalnej a osiągnięciami w nauce? Jaki związek zachodzi między poziomem inteligencji emocjonalnej a osiągnięciami w nauce?
4. Czy istnieje związek między poziomem inteligencji emocjonalnej a stosunkiem emocjonalnym grupy do jednostki? Jaki związek zachodzi między poziomem inteligencji emocjonalnej a stosunkiem emocjonalnym grupy do jednostki?
5. Czy istnieje związek między poziomem inteligencji emocjonalnej a stosunkiem emocjonalnym jednostki do grupy? Jaki związek zachodzi między poziomem inteligencji emocjonalnej a stosunkiem emocjonalnym jednostki do grupy?

Pytania dotyczące grupy uczniów twórczych:

6. Czy poziom inteligencji emocjonalnej różnicuje osiągnięcia w nauce uczniów uzdolnionych twórczo? W jaki sposób poziom inteligencji emocjonalnej różnicuje osiągnięcia w nauce uczniów twórczych?
7. Czy poziom inteligencji emocjonalnej wpływa na stosunek emocjonalny grupy do jednostki uzdolnionej twórczo? W jaki sposób poziom inteligencji emocjonalnej różnicuje stosunek emocjonalny grupy do jednostki uzdolnionej twórczo?
8. Czy poziom inteligencji emocjonalnej różnicuje stosunek emocjonalny jednostki uzdolnionej twórczo do grupy? W jaki sposób poziom inteligencji emocjonalnej różnicuje stosunek emocjonalny jednostki uzdolnionej twórczo do grupy?

Pierwsze pięć pytań posłużyło do określenia zakładanego związku pomiędzy poziomem inteligencji emocjonalnej (zmienna niezależna) a pozostałymi zmiennymi (zależnymi) w całej grupie badawczej. Odpowiedzi na trzy kolejne pytania pozwoliły stwierdzić, czy inteligencja emocjonalna różnicuje funkcjonowanie szkolne młodzieży uzdolnionej twórczo.

2.3. Hipotezy badawcze

Analiza literatury oraz krytyczna refleksja nad badanymi zjawiskami i związkami umożliwiła postawienie następujących hipotez badawczych:

- H1: Uczniowie obdarzeni inteligencją emocjonalną w stopniu wysokim są bardziej twórczy. Częściej przejawiają zachowania nonkonformistyczne i heurystyczne.
- H2: Uczniowie obdarzeni inteligencją emocjonalną w stopniu wysokim efektywniej rozwiązują zadania twórcze.

- H3: Uczniowie inteligentni emocjonalnie w stopniu wysokim osiągają wyższe wyniki w nauce.
- H4: Uczniowie zdiagnozowani jako inteligentni emocjonalnie w stopniu wysokim cieszą się większą sympatią rówieśników.
- H5: Uczniowie zdiagnozowani jako inteligentni emocjonalnie w stopniu wysokim obdarzają swoich rówieśników większą sympatią.
- H6: Uczniowie osiągający wysokie wyniki w teście twórczości i badaniu inteligencji emocjonalnej osiągają lepsze wyniki w nauce niż uczniowie twórczy o niższym poziomie inteligencji emocjonalnej.
- H7: Uczniowie osiągający wysokie wyniki w teście twórczości i charakteryzujący się wysoką inteligencją emocjonalną są obdarzani przez rówieśników większą sympatią niż uczniowie twórczy charakteryzujący się niższym poziomem inteligencji emocjonalnej.
- H8: Uczniowie osiągający wysokie wyniki w teście twórczości i obdarzeni wysoką inteligencją emocjonalną żywią więcej uczuć pozytywnych do rówieśników niż uczniowie twórczy charakteryzujący się niższym poziomem inteligencji emocjonalnej.

2.4. Metody i narzędzia badawcze

W przeprowadzonych w latach 2000—2003 badaniach empirycznych zastosowano metody ankietowe, testowe, techniki socjometryczne i analizę dokumentów.

2.4.1. Kwestionariusz do Badania Inteligencji Emocjonalnej (KBIE) (por. *Aneks I*)

Mimo niezaprzeczalnej popularności koncepcji inteligencji emocjonalnej w Polsce i pojawiania się coraz nowszych publikacji na jej temat, w momencie rozpoczynania omawianych działań badawczych brakowało narzędzia badawczego przetłumaczonego i zaadaptowanego do warunków polskich. Popularyzatorzy koncepcji inteligencji emocjonalnej często odwołują się do badań nad zdolnościami wchodzącymi w jej zakres, jednak żadnego narzędzia nie zaprezentowali (por. Goleman, 1997; Salovey i Sluyter, 1999). W wielu pozycjach można odnaleźć psychotesty lub ich fragmenty, które mogą jedy-

nie mieć zastosowanie do samodiagnozy i samopoznania (por. Segal, 1997; Shapiro, 1999).

Salovey i Mayer oraz współpracownicy od końca lat osiemdziesiątych pracują nad narzędziem do oceny poziomu inteligencji emocjonalnej. Opracowali dwa testy: MIES (Multifactor Emotional Intelligence Scale) i MSCIET (Mayer—Salovey—Caruso Emotional-Intelligence-Scale), które składają się z zadań sprawdzających cztery podstawowe grupy zdolności z ich modelu poznawczego. Potwierdzono wartość psychometryczną obydwu narzędzi — z powodzeniem wykorzystuje się je w diagnozie (Mayer, Salovey i Caruso, 2004). Niestety, nie są dostępne w Polsce.

Niedawno ukazał się, nakładem Pracowni Testów Psychologicznych (2001), Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE, który skonstruowali Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim (1997). Jednak jest on dostępny tylko w poradniach psychologicznych.

W 2001 roku pojawiła się również książka S. Simmonsa, J. Simmonsa *Jak określić inteligencję emocjonalną*. Autorzy przedstawili w niej wystandaryzowane narzędzie do pomiaru inteligencji emocjonalnej, pod nazwą „Kwestionariusz osobowy Simmonsa”. Jednak opiera się ono na zupełnie innych założeniach teoretycznych, niż zaproponowali twórcy inteligencji emocjonalnej Salovey i Mayer, a które stanowią podstawę prowadzonych badań.

W najbardziej bezpośredni sposób można oszacować inteligencję emocjonalną, posługując się testami złożonymi z zadań, w których prosi się osobę o rozwiązanie problemów emocjonalnych (np. rozpoznanie emocji na podstawie obrazu, historyjki — Mayer i DiPaolo, 1990). Optymalne wydają się badania o charakterze heurystycznym: indywidualne rozpoznanie i opis zachowań związanych z przetwarzaniem i wykorzystaniem informacji emocjonalnych w naturalnych warunkach, np. przez obserwację, wywiad pogłębiony czy metodę biograficzną. Jednakże opisane wcześniej problemy, na które poszukiwano odpowiedzi, nadają badaniom charakter scjentystyczny: niezbędne jest ich poznanie i potrzebny opis ilościowy, aby można było wyciągać wnioski oraz dojść do pewnych uogólnień na temat szerszej populacji. Ten kierunek badawczy narzuca wybór specyficznych metod, które dostarczą wyników ilościowych, umożliwiających analizę statystyczną.

Rezultatem analizy koncepcji inteligencji emocjonalnej jako problemu badawczego i opracowania metodologicznego prowadzonych badań stała się próba konstrukcji narzędzia, które dostarczyłoby informacji na temat inteligencji emocjonalnej w badanej grupie i jednocześnie odpowiadałoby założeniom badań.

Konstrukcję tego narzędzia oparto na koncepcji inteligencji emocjonalnej Saloveya, Mayera i Slyutera (zob. rozdział 1.1. niniejszej pracy). Stworzono pięć skal odzwierciedlających podstawowe zdolności emocjonalne i możliwości ich wykorzystania. Są to: znajomość własnych emocji, refleksyjna regulacja emocji,

wykorzystanie emocji w myśleniu, rozpoznawanie emocji u innych, nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów społecznych.

W każdej ze skal umieszczono 10 stwierdzeń opisujących zachowania w sytuacjach życia codziennego oraz doświadczane w nich stany psychiczne i emocjonalne. Wśród stwierdzeń znajdują się takie, które charakteryzują zachowania inteligentne emocjonalnie, jak również te będące przejawem braku szeroko rozumianej kontroli nad sferą afektywną. Dla tak wybranych stwierdzeń utworzono pięciostopniową skalę szacunkową, na której poszczególne kategorie opisują częstotliwość pojawiania się zachowań, nastrojów i emocji: zawsze — często — czasami — rzadko — nigdy. Skala ta podkreśla stopniowalność diagnozowanej zmiennej: każdy stopień odpowiada natężeniu badanej umiejętności.

Po wyborze stwierdzeń i skali należało skonstruować klucz, według którego obliczano wyniki surowe. Ponieważ wśród stwierdzeń można wyróżnić opis zachowań „pozytywnie i negatywnie skorelowanych” z inteligencją emocjonalną, klucz przyjął dwie postacie: A — dla opisów zachowań w skrócie określanych jako „pozytywne”, oraz B — „negatywne” (*Aneks 1*).

Kwestionariusz nie mierzy kompetencji emocjonalnych, ale tylko możliwości korzystania z zasobów emocjonalnych. Dlatego też badani proszeni są, by indywidualnie ustosunkowali się do każdego stwierdzenia, opierając się na swych doświadczeniach i doznaniach emocjonalnych.

Aby wstępnie określić przydatność narzędzia i trafność dobranych stwierdzeń, zastosowano metodę sędziów kompetentnych (30 osób), wybranych spośród psychologów i pedagogów Uniwersytetu Śląskiego oraz Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Chorzowie. Sędziów poproszono o zakwalifikowanie każdego z 50 stwierdzeń do jednej z pięciu wyróżnionych skal, co umożliwiło rozpoznanie stwierdzeń niejasno przedstawiających konkretne zdolności do zarządzania emocjami. Dzięki tej operacji można było wyeliminować lub przeformułować najmniej trafne stwierdzenia, czyli te, które błędnie zaklasyfikowało więcej niż 70% sędziów. Metoda ta ułatwiła również odrzucenie stwierdzeń nieprecyzyjnych i nie w pełni zrozumiałych dla osoby czytającej.

Narzędzie zostało, przed badaniami właściwymi, poddane weryfikacji empirycznej, aby zaobserwować, jak funkcjonuje w praktyce diagnostycznej. Badaniom pilotażowym poddano 207 uczniów szkół średnich, w których przeprowadzono badania właściwe.

Uzyskane wyniki surowe w badaniach pilotażowych (207 osób) oraz badaniach właściwych (203 osoby) posłużyły do określenia norm stenowych dla tego kwestionariusza. Korzystając ze wskazówek zawartych w podręczniku *Metodologia badań psychologicznych* J. Brzezinskiego (1997), wyznaczono normy dla wyników ogólnych oraz dla 5 podskal. Normy umieszczono w *Aneksie 1*.

W celu dalszej oceny przydatności kwestionariusza zastosowano metodę połówkową ustalania rzetelności. Na podstawie zebranych danych oszacowano współczyn-

nik rzetelności (N i e m i e r k o, 1999), który wyniósł 0,896. Zgodnie z ramowymi zasadami interpretacji współczynnika wynik ten oznacza umiarkowaną rzetelność wyników badania Kwestionariuszem do Badania Inteligencji Emocjonalnej.

Do tej pory kwestionariuszem tym przebadano 410 uczniów szkół ogólnokształcących oraz ponad 300 studentów wyższych uczelni pedagogicznych. Uzyskane wyniki mają postać krzywej Gaussa, co wskazuje na ich normalny rozkład w populacji, badanej Kwestionariuszem do Badania Inteligencji Emocjonalnej.

Mimo że ostateczną wersję kwestionariusz ten zawdzięcza wnikliwej analizie dostępnych danych oraz licznym weryfikacjom, narzędzie to nadal jest tylko próbą sprostania wymogom rzeczywistości diagnostycznej, stworzonym *ad hoc*, głównie na potrzeby prezentowanej pracy badawczej.

2.4.2. Kwestionariusz Twórczego Zachowania w wersji dla uczniów (KANH I) S. P o p k a (red., 2000)

Kwestionariusz KANH to narzędzie wystandaryzowane. Został skonstruowany na podstawie modelu uzdolnień twórczych, rozumianych szeroko jako postawa twórcza (por. schemat 3).

S c h e m a t 3. Model postawy twórczej według P o p k a (red., 2000)



Kwestionariusz służy do określenia natężenia postaw twórczych i odtwórczych badanych. W realizowanych badaniach narzędzie wykorzystano do rozpoznania poziomu postaw twórczych uczniów. W efekcie przeprowadzonych badań określono, w jakim stopniu uczniowie twórczo funkcjonują na poziomie poznawczym (zachowania heurystyczne bądź algorytmiczne) oraz charakterologicznym (konformizm, nonkonformizm).

Zasady kwestionariusza, jak również sposób obliczania wyników surowych oraz tabele norm stenowych zawiera podręcznik *Kwestionariusz Twórczego Zachowania — KANH* S. P o p k a (red., 2000), z którego korzystano, przygotowując i przeprowadzając badania.

2.4.3. Techniki socjometryczne

Spośród wielu technik socjometrycznych wybrano Plebiscyt Życzliwości i Niechęci, który umożliwił wgląd w stosunki emocjonalne panujące w badanych klasach. Określono ogólny wskaźnik stosunku emocjonalnego grupy do badanych jednostek oraz jednostek do grupy.

2.4.4. Analiza dokumentów

W badaniach wykorzystano analizę dokumentów dla określenia poziomu osiągnięć szkolnych diagnozowanych uczniów. Posłużono się w tym celu dziennikami szkolnymi i świadectwem końcowym szkoły podstawowej. Każdemu z uczniów obliczono średnią arytmetyczną jego ocen ze wszystkich przedmiotów z ostatnich lat nauki.

2.4.5. Test Zadań Twórczych (TZT) (por. *Aneks 2*)

Aby sprawdzić, w jakim stopniu uczniowie potrafią wykorzystać swe możliwości twórcze, opracowano test, który bada umiejętności rozwiązywania zadań twórczych. Celem jego jest określenie sprawności myślenia twórczego w działaniu, wyznaczonej przez stopień płynności, oryginalności i giętkości myślenia (Guilford, 1978; N ę c k a, 1992; Pietrasiński, 1969). Narzędzie to powstało na podstawie prób płynności, giętkości i oryginalności, proponowanych przez Guilforda i Pietrasińskiego, oraz ćwiczeń obejmujących trening twórczości (N ę c k a, 1992).

Test obejmuje 4 zadania, w których badany musi wykazać się następującymi umiejętnościami: abstrahowaniem, czyli zdolnością wyróżniania w obiektach

tylko pewnych aspektów, a pomijania innych, dokonywaniem odległych, nietypowych skojarzeń, myśleniem dedukcyjnym (N e c k a, 1992).

Zadanie pierwsze wymagało od badanego umiejętności abstrahowania cech w obiektach. Obiekty, które z pozoru nie mają ze sobą nic wspólnego, należało pogrupować pod kątem wspólnych właściwości czy cech. Za każdą grupę wyrazów odróżniającą się od pozostałych można było uzyskać 1 punkt.

Umiejętność dokonywania dalekich, czasem zaskakujących skojarzeń sprawdzano w zadaniu drugim. Każde skojarzenie premiowano połową punktu, z wyłączeniem tych wyrazów, które w sposób bezpośredni i jednoznaczny łączą się z wyrazem wyjściowym. W wypadku słowa „armata” nie były punktowane odpowiedzi związane z bronią, walką, wojną i sławnymi bitwami, np. kula, proch, działło, pole walki, bitwa pod Grunwaldem. Dodatkowo jeden punkt przyznawano za skojarzenia oryginalne. Na podstawie analizy uzyskanych prac następujące odpowiedzi — skojarzenia ze słowem „armata” — uznano za oryginalne: kwiatek, banan, cyrk, krata (rym do armata), wiersz, korek, czekoladki, kościół, chustka, laweta, telewizja, szczotka, Monthly Pyton.

Największą wyobraźnią i oryginalnością badani mogli wykazać się w zadaniu trzecim, polegającym na podaniu jak największej liczby różnorodnych następstw przedstawionej sytuacji. Było to jednocześnie zadanie najtrudniejsze i przeznaczono na nie prawie połowę całego czasu badania (15 minut). Z podanej przesłanki należało wydedukować możliwe następstwa, czyli wykazać się myśleniem dedukcyjnym. Zadanie to łączyło w sobie próby płynności, giętkości i oryginalności rozwiązań. Spośród wielu podawanych odpowiedzi zostały odrzucone te, które w sposób oczywisty wiązały się z przesłanką, np. buty chodziłyby, myślały, jadły, czy chodzilibyśmy bez butów itd. Ponadto odpowiedzi, które można było zaliczyć do jednej kategorii, pogrupowano, np. dotyczące zmiany ustroju, stylu życia, przejęcia przez buty ludzkich właściwości, i dotyczące stosunków ludzie — buty. Każdą odpowiedź i każdą z pojawiających się kategorii nagradzano jednym punktem. Dodatkowy punkt badany otrzymywał za oryginalność. Za oryginalne uznano między innymi następujące pomysły: „Pomagałyby chodzić niewidomym”, „Rząd chciałby je opodatkować”, „Ktoś chciałby na tym zarobić, a ktoś inny zmuszałby je do pracy”, „Dziewczyny chodzące na 10 cm podeszwie zmalałyby o 10 cm”, „Każda para moich butów miałaby inny charakter”, „Nakręcono by film: *Cztery pancerni i Trzewik*”, „Piłka nożna poszłaby w niepamięć”, „Nowy sport: piłka nożna bez graczy”, „Wyprzedziłyby inteligencję człowieka”, „Narastałyby represje na tle rasowym”, „Powstanie nowa cywilizacja”, „Cofnęlibyśmy się w rozwoju do epoki kamienia łupanego”, „Większa ilość lekarzy”, „III wojna butowa”, „Butogrosze”, „Pierwsza wyprawa butów na Księżyc”, „Byłoby głośniejsze niż jest”, „Fundusz emerytalny dla butów”, „Myjnie dla butów”.

Zadanie czwarte pozwoliło określić płynność słowną badanych osób. W zadaniu tym brano pod uwagę liczbę, a nie znaczenie podawanych słów, dlatego na

jego rozwiązanie przeznaczono tylko jedną minutę. Spośród odpowiedzi odrzucono niepoprawne pod względem językowym oraz nazwy własne, za pozostałe przyznawano po 0,5 punktu.

Uzyskany wynik stanowił sumę punktów za rozwiązanie wszystkich czterech zadań. Na podstawie wyników obliczono normy stenowe dla badanej grupy (zob. *Aneks 2*). TZT posłużył do zdobycia dodatkowych informacji o postawach twórczych uczniów. W efekcie badań uzyskano informacje o tym, jak uczniowie wykorzystują swe możliwości twórcze w praktyce.

Dobór wymienionych metod i technik badawczych pozwolił zebrać niezbędne dane, zestawzić wyniki dla poszczególnych uczniów, jak i całej badanej populacji, a w efekcie — zweryfikować postawione hipotezy badawcze. Uzyskane dane zostały poddane ilościowej i jakościowej analizie, dzięki czemu można było wyciągnąć pewne ogólne wnioski, które przedstawiono w rozdziale 3.

2.5. Próba badawcza

Dobór próby badawczej był celowo-losowy. Teren badań stanowiły licea ogólnokształcące z Chorzowa i Katowic. W każdej z wybranych szkół (kryterium celowe — zgoda dyrektora i uczniów) jedną klasę poddano badaniom pilotażowym w czerwcu 2000 roku. Spośród pozostałych klas, w każdej szkole wylosowano po dwie, które uczestniczyły w badaniach właściwych. Ogółem grupa badawcza liczyła 203 osoby (139 dziewcząt, 64 chłopców). Byli to licealiści w wieku od 16 do 19 lat. Badania prowadzono w latach 2000—2003.

Analiza wyników badań

Inteligencja emocjonalna stanowi ważny element w opisie możliwości człowieka. Pojęcie to zwróciło uwagę badaczy na pomijany aspekt zdolności, który warto uwzględniać, aby lepiej przewidywać jakość funkcjonowania człowieka na każdym etapie jego życia. Popularyzatorzy tego pojęcia twierdzą, iż odgrywa ono rolę metazdolności. Z jednej strony entuzjazmujemy się mocą predykcyjną inteligencji emocjonalnej, z drugiej — krytykujemy jej atcoretyczność. Jedynym wyjściem, aby wyważyć te skrajne poglądy, jest pomiar inteligencji emocjonalnej i weryfikacja jej znaczenia dla adaptacji oraz osiągnięć uczniów. Takie stanowisko (por. rozdział 1) przyjęto w przeprowadzonych badaniach.

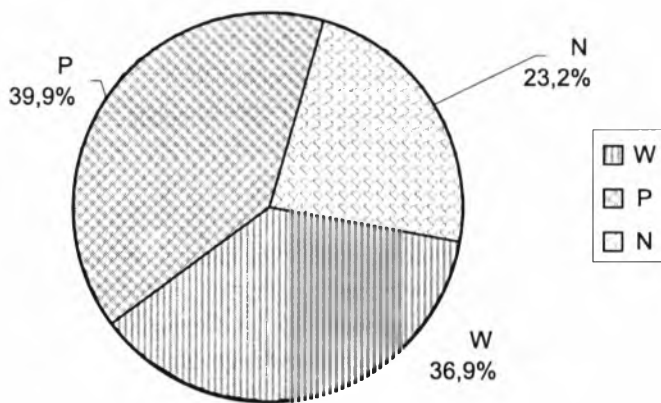
Dotychczasowe, bardzo nieliczne, badania dowodzą, że mądrość emocjonalna, mimo że nie gwarantuje sukcesu, może go wspomagać. Dlatego postawiono hipotezy zakładające znaczenie inteligencji emocjonalnej dla funkcjonowania uczniów w szkole. Niniejszy rozdział przedstawia uzyskane wyniki badań na etapie diagnostycznym i weryfikacyjnym.

3.1. Poziom inteligencji emocjonalnej w badanej grupie

Zastosowanie Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej (KBiE) pozwoliło na oszacowanie poziomu inteligencji emocjonalnej w badanej grupie młodzieży szkół ogólnokształcących.

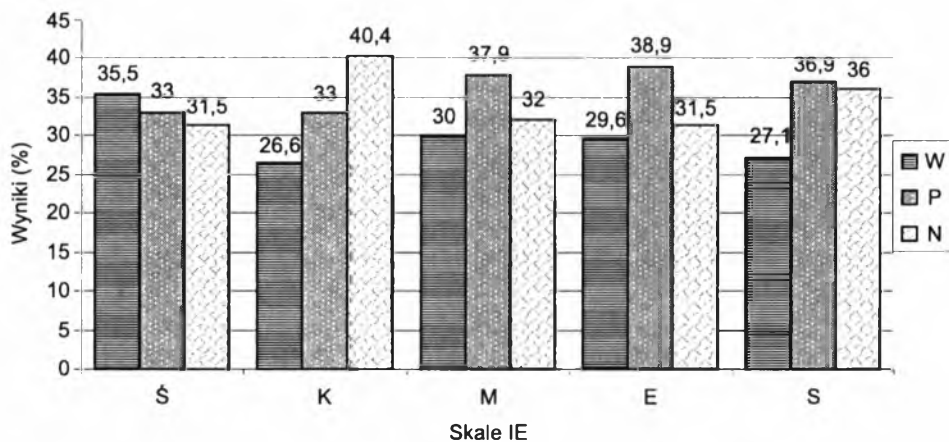
Na podstawie danych zawartych na wykresie 1. można stwierdzić, że ponad 3/4 badanych uczniów wykazało zdolności refleksyjnego kierowania emocjami i wykorzystywania ich w myśleniu i działaniu. Prawie tyle samo uczniów uzyskało

wynik wysoki i przeciętny. Niestety, prawie 1/4 diagnozowanych uczniów ujawniła poważne braki w zdolnościach emocjonalnych. W celu pełniejszej reprezentacji uzyskanych danych obliczono średnią i odchylenie standardowe wyników. Średnia wyników badania IE wyniosła 131, a odchylenie standardowe od średniej — 16,5 punktu. Większość (74%) wyników mieściła się w granicach typowego obszaru zmienności. Można więc powiedzieć, że nie zanotowano wyników odbiegających zdecydowanie od średniej. Badana grupa wykazała zatem przeciętny poziom inteligencji emocjonalnej i normalny rozkład zróżnicowania wyników badań.



Wykres 1. Poziom inteligencji emocjonalnej w badanej grupie
W – wysoki, P – przeciętny, N – niski.

Wyniki w poszczególnych skalach kwestionariusza (zob. wykres 2.) nie są silnie zróżnicowane.



Wykres 2. Wyniki w poszczególnych skalach IE

W – wysoki poziom inteligencji emocjonalnej, P – przeciętny, N – niski, IE – inteligencja emocjonalna: Ś – znajomość własnych emocji, K – regulacja emocjonalna, M – wykorzystanie emocji w myśleniu, E – rozpoznawanie emocji innych, S – nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów.

Odpowiedzi badanych uczniów wskazują, że najlepiej radzą sobie z rozpoznawaniem i nazywaniem własnych stanów emocjonalnych. Spośród badanych 2/3 zadeklarowało, że nie ma problemów z wyrażaniem emocji i ich nazywaniem. Biorąc pod uwagę udzielone odpowiedzi, diagnozowani uczniowie doświadczają całej gamy emocji, nastrojów oraz wiedzą, co wywołuje w nich emocje o znaku dodatnim, jak i ujemnym: co sprawia im radość lub przykrość.

Mimo deklarowanej świadomości emocjonalnej wydaje się, że uczniowie mają najwięcej trudności z kierowaniem pojawiającymi się emocjami i nastrojami. Ponad 40% uczniów uzyskało niskie wyniki w tej skali. Prawie połowa uczniów stwierdziła, że negatywne emocje, takie jak silny niepokój, zdenerwowanie, często utrudniają im naukę. Obwiniają się za niepowodzenia, porażki, co rzutuje na ich samoocenę. Z 203 uczniów 43 odpowiedziało, że nie potrafi się śmiać ze swych słabych stron, a 20 — często wstydzi się swojego zachowania. Zgodnie z koncepcją stylu wyjaśniania Seligmana (1993, s. 110) sposób, w jaki tłumaczymy sobie sukcesy i porażki, decyduje o tym, czy jesteśmy optymistami czy pesymistami, i wpływa na uczenie się, koncentrację, myślenie. Badania potwierdzają, że osoby generalizujące porażki, biorące zawsze winę na siebie — pesymiści, mają mniejsze szanse na wysokie osiągnięcia w nauce szkolnej (por. Seligman, 1993, s. 153—154).

Zdecydowana większość badanych uczniów deklarowała zadowolenie ze swych relacji interpersonalnych. Badanie ujawniło pewne trudności w nawiązywaniu kontaktów społecznych w wypadku 1/3 diagnozowanych uczniów. Uczniowie ci nisko oceniali swoje kompetencje społeczne: wskazywali na trudności we włączaniu się do rozmów, prac grupowych, w przewodzeniu grupie i rozwiązywaniu konfliktów interpersonalnych, a także na niepewność w nowych sytuacjach społecznych.

Nieznacznie wyższe wyniki zanotowano w pozostałych skalach: rozpoznawania emocji innych i motywowania się. Około 3/4 uczniów oznajmiło, że bez większych trudności rozpoznaje emocje partnerów interakcji i potrafi ukierunkowywać swoje emocje, by osiągnąć zamierzone cele. Spośród wszystkich badanych 78% twierdziło, iż emocje innych osób są dla nich „ważne” — rozpoznaje i uwzględnia je w swoim działaniu. Samoocena w tej skali wskazuje na wrażliwość na problemy innych i zdolność wczuwania się w ich stany emocjonalne.

Wysokie i przeciętne wyniki w skali: wykorzystanie emocji w myśleniu i działaniu, mogą być prognostykiem sukcesów w nauce szkolnej. Wśród deklarowanych zachowań przeważa konsekwentne dążenie do celu. Zdolności regulowania negatywnych i generowania pozytywnych emocji oraz nastrojów mogą wspomagać proces uczenia się, a także wykorzystywania wiedzy (np. w odpowiedziach, testach). Niepokój, brak wiary w swe możliwości, ocenianie przeszkód jako nie do pokonania to postawy osób z trudnościami w motywowaniu się do nauki i pracy. Takie osoby stanowią prawie 1/3 badanej grupy. Należy

pamiętać, że kwestionariusz do badania inteligencji emocjonalnej wykorzystany w tym badaniu diagnozuje tylko potencjalne, deklarowane zdolności, nie daje wglądu w kompetencje emocjonalne i społeczne. Można jednak założyć, że osoby inteligentne emocjonalnie są bardziej kompetentne emocjonalnie (por. Salovey i Sluyter, 1999, s. 41–43).

Zgodnie z założeniem, że inteligencja emocjonalna i wynikające z niej kompetencje emocjonalne oraz społeczne odgrywają znaczącą rolę w sukcesach szkolnych, można przypuszczać, że większość diagnozowanych uczniów w pełni wykorzystuje swe zdolności intelektualne i uzdolnienia oraz nie ma większych trudności z nawiązywaniem i podtrzymywaniem kontaktów społecznych. Około 23% badanych miewa kłopoty z nauką z powodu niskiej kontroli emocjonalnej oraz trudności w motywowaniu się. Czy tak jest, pokaże analiza wyników badań w podrozdziale 3.4.

Kobiety i mężczyźni zazwyczaj w podobny sposób radzą sobie z testami na inteligencję, mimo to można zauważyć pewną odmiennosć w profilu ich zdolności, np. kobiety lepiej radzą sobie z rozumieniem tekstów, szybciej spostrzegają różnice, mężczyźni natomiast lepsze wyniki uzyskują np. w matematyce i innych naukach ścisłych. Do dziedzin, w jakich kobiety zdobywają przewagę, można, wydaje się, dodać inteligencję emocjonalną. Istnieją stereotypy o większej emocjonalności oraz empatii kobiet. Mają one, przynajmniej częściowe, potwierdzenie w badaniach naukowych. W badaniach, zarówno inteligencji emocjonalnej, jak i pokrewnych jej cech, kobiety uzyskują zazwyczaj lepsze wyniki (por. Mayer, Salovey i Caruso, 2000; Mayer, Caruso i Salovey, 2000, s. 293; Jaworowska i Matczak, 2001; Schutte i in., 1997, s. 175). Dziewczynki, a później kobiety mają większą wprawę w werbalizacji emocji niż chłopcy i mężczyźni. Łatwiej odczytują emocje z oznak niewerbalnych, a ich ekspresyjność jest bardziej wyraźna, co może wynikać z faktu intensywnego doświadczania szerokiej gamy uczuć (por. Schutte i in., 1997). Stwierdzono, że kobiety stosują bardziej wyrafinowane sposoby wyrażania emocji, zwłaszcza negatywnych, natomiast mężczyźni częściej dążą do konfrontacji. W porównawczej obserwacji grup dziewcząt i chłopców zauważono większe nastawienie na współpracę i pomoc, a także więcej oznak emocji w grupie dziewcząt (por. Goleman, 1997, s. 209–211).

Jako przyczynę tych różnic można podać odrębne i różne drogi socjalizowania emocji, wynikające głównie z tradycji kulturowych oraz innych oczekiwań społecznych (Mayer, Caruso i Salovey, 2000, s. 293). Badania natomiast inteligencji emocjonalnej, z wykorzystaniem modeli mieszanych, wskazują raczej na zróżnicowanie poszczególnych kompetencji między płciami, a nie odrębność w ogólnym poziomie inteligencji emocjonalnej (Goleman, 1997).

W badanej grupie stwierdzono niewielkie różnice w poziomie inteligencji emocjonalnej. Są one widoczne w zestawieniu danych w tabeli 2. Rozkład wyni-

Tabela 2
Poziom inteligencji emocjonalnej a płeć

IE	Dziewczęta		Chłopcy	
	N	%	N	%
W	56	39,6	19	31,0
P	54	38,1	27	44,0
N	32	22,3	15	25,0
R	142	100,0	61	100,0

IE – poziom inteligencji emocjonalnej, W – wysoki, P – przeciętny, N – niski, N – liczba, R – suma wyników.

ków badanych dziewcząt sugeruje tylko nieco wyższy poziom inteligencji emocjonalnej w badaniu KBIE. Największa rozbieżność dotyczy osiągnięcia wyniku wysokiego: o 9% mniej chłopców niż dziewcząt miało wynik wysoki. Również wyższą średnią wyników badania IE uzyskały dziewczęta (131,7) niż chłopcy (129,6). Wyniki chłopców są natomiast bardziej zróżnicowane, mniej skupione wokół przeciętnej. Szukając potwierdzenia istotności różnic pomiędzy wynikami chłopców i dziewcząt, zastosowano test *t* Studenta ($t = 0,58$), który nie wykazał statystycznie istotnych różnic w wynikach obydwu grup.

3.2. Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze

3.2.1. Zdolności emocjonalne a uzdolnienia twórcze w świetle dotychczasowych badań

Twórczość w swej najdoskonalszej formie stanowi pełnię doświadczeń w sferze intelektualnej i emocjonalnej. W osobowości twórczej można zauważyć cechy dojrzałości emocjonalnej, a w procesie tworzenia przeplatają się informacje, wrażenia z obydwu sfer. Można przyjąć, że „akt tworzenia jest stanem zarówno intelektualnym, jak i emocjonalnym” (Goleman, 1997, s. 148), dlatego też emocjonalna regulacja i umiejętne korzystanie z energii emocjonalnej odgrywają szczególną rolę w funkcjonowaniu osób twórczych. Związek inteligencji emocjonalnej z uzdolnieniami twórczymi ujawnia się najsilniej na dwóch płaszczyznach związanych z procesem twórczym i cechami osób twórczych.

W procesie twórczym obecne są emocje sprzyjające twórczości i hamujące ją. W teorii naukowej można odnaleźć koncepcje prokreatywnych i antykreatywnych emocji (Tokarz, 1991, s. 97—105). Wydaje się, że koncepcje te wymagają potwierdzenia w badaniach, jednak nie można emocjom odmówić znaczenia w procesach twórczego myślenia i działania (Nęcka, 2002). Najogólniej przyjmuje się, że wiele emocji wpływa stymulująco na procesy twórcze (Tokarz, 1991, s. 97), chociaż ich rola może być różna w zależności od samego twórcy (np. potrzeby, temperament) i etapu twórczości. Facylitujące znaczenie przypisuje się między innymi radości, fascynacji, sympatii, zaciekawieniu (Tokarz, 1991, s. 81). Założenia te częściowo zostały potwierdzone przez badania, jakie przeprowadzili Isen, Daubman i Nowicki (1987, s. 1122—1129) oraz Clore (Ekman i Davidson, 1999, s. 94). Ponadto emocjom pozytywnym przypisuje się znaczenie w przechodzeniu na bardziej abstrakcyjny poziom wiedzy pojęciowej. Według Ouchowskiego (2004, s. 255) emocje pozytywne umożliwiają wprowadzenie kodów hierarchicznych, dzięki którym łatwiej dostrzegamy podobieństwa, kojarzymy, a zatem bardziej twórczo rozwiązujemy problemy. Emocje negatywne (Ouchowski, 2004, s. 263—264) powodują natomiast wyłączenie kodów hierarchicznych: utratę selektywności, brak ukierunkowania na cel nadrzędny (obrona przed emocją negatywną), oraz ograniczają możliwość wykorzystania procesów myślowych wymagających różnych poziomów uogólnień (Ouchowski, 2004, s. 307—308). Potwierdzają to między innymi badania Spenca (Ouchowski, 2004, s. 299).

Jedno z pierwszych badań mających potwierdzić wpływ pozytywnych emocji na twórcze rozwiązywanie problemów — tzw. *candle task* (zadanie ze świeczką) — przeprowadził Duncker w 1945 roku. Badanych, przed poddaniem ich testowi, podzielono na dwie grupy, z których tylko jedną wprowadzono w dobry nastrój. Zadanie twórcze wiązało się z przymocowaniem do ściany świeczki tak, aby wosk podczas palenia nie kapał na stół. Badanym wręczono świeczkę, pudełko zapalek i pinezki. Okazało się, że grupa osób będących w dobrych humorach szybciej i bardziej nietypowo rozwiązała problem niż grupa, w której nie wywołano pozytywnego nastroju (Salovey i Meyer, red., 1990). Podobne wyniki, przy zastosowaniu tego samego zadania, uzyskali Isen i Daubman. Również w zadaniach wymagających umiejętności abstrahowania i dokonywania dalekich skojarzeń, poczucie szczęścia i zadowolenia zwiększało płynność, giętkość oraz oryginalność rozwiązań (Isen, Daubman i Nowicki, 1987, s. 1129).

Emocje negatywne mogą też jednak motywować do poszukiwań i ekspresji twórczej, np. przez odczucie niepokoju czy niezadowolenia. Postawiono hipotezę, że same emocje nie są dysfunkcjonalne, nawet te o znaku ujemnym, jeśli są właściwie kierowane i przeżywane. Ani zbyt małe, ani zbyt duże pobudzenie nie sprzyja aktywności intelektualnej (Ekman i Davidson, red., 1999, s. 111). Należałoby zwrócić uwagę, że rozmaite cechy emocji, jak np. nasilenie, natęże-

nie, czas trwania, mają różny wpływ na procesy myślenia i działania (por. np. Ekman i Davidson, red., 1999; Obuchowski, 2004), ale zagadnienie to wykracza poza ramy teoretyczne przyjęte w niniejszej pracy.

Według Tokarz (red., 1991, 97—102) do emocji sprzyjających twórczości można zaliczyć te, które mieszczą się w trzech grupach:

- emocje związane z procesem twórczym, zwłaszcza emocje poznawcze; spełniają one funkcję heurystyczną, stymulującą i motywującą oraz wpływają na jakość procesów twórczych; takie pozytywne emocje, jak ciekawość, zdziwienie, fascynacja, mogą dynamizować działalność twórczą, ponieważ mają właściwość samopobudzania;
- wynikające z bycia twórcą (np. radość) — silnie podwyższają samopoczucie i aktywizują do działań oraz wzmacniają motywację do twórczości — Kozielecki (1986, s. 322) wskazuje, że emocje pozytywne wiążą się z potrzebą hubrystyczną (wzrostu własnej wartości), a potrzeba ta stanowi główną motywację transgresji (Kozielecki, 1997, s. 119); można więc powiedzieć, że emocje twórcy wzmagają się w miarę zaspokajania i mogą stanowić trwałą motywację do twórczości;
- emocje tła, niezwiązane bezpośrednio z twórcą i procesem; mogą one wpływać inspirująco, dezorganizująco lub tonizująco; przyjęto ogólne założenie, iż emocje pozytywne działają prokreatywnie, a negatywne antykreatywnie (Tokarz, red., 1991, s. 101).

Emocje nie biorą bezpośrednio udziału w twórczości, „energetyzują” procesy poznawcze i ułatwiają przetwarzanie informacji. Umiejętność wywoływania, rozpoznania, kontrolowania i wykorzystania emocji związanych w jakikolwiek sposób z działalnością twórczą może mieć więc zasadniczy wpływ na jakość i efektywność tej aktywności (Nęcka, 2002, s. 77—85).

Podstawową siłą sprawczą twórczości są procesy poznawcze, jednak czynniki emocjonalno-wolitywne mogą pobudzać, ukierunkować lub zahamować działanie twórcze, czyli spełniają funkcje *quasi*-poznawcze (Nęcka, 2002, s. 77). Lęk i inne silne negatywne emocje oraz częste zmiany nastroju i konieczność podejmowania ryzyka (Nęcka, 2002, s. 85—86) to emocjonalne koszty, które mogą zniechęcać do twórczości lub ją hamować. Działania twórcze wymagają z jednej strony pełnego zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego, a z drugiej — odporności na stres oraz przeciążenie emocjonalne. Umiejętność mądrego zarządzania emocjami i nastrojami ułatwia zatem radzenie sobie z przeszkodami zakłócającymi aktywność twórczą. Może dzięki temu łatwiej znaleźć równowagę między samokontrolą, dążeniem do celu i spontanicznością. Zaprzeczanie emocjonalności może prowadzić do zatarcia prawdziwego obrazu świata i samego twórcy, który może stać się bardziej nieufny wobec swoich instynktów oraz intuicji, a to zakłóca głęboką i kreatywną refleksję. I odwrotnie — zaufanie swym uczuciom pozwala przezwyciężyć presję otoczenia, wyzwolić się z algorytmów i stereotypów.

Inteligencja emocjonalna, zwłaszcza czynności regulacyjne, ułatwia przełamanie trudności emocjonalnych, a tym samym droga do osiągnięcia celu staje się łatwiejsza. Siła i odwaga, które twórca zyskuje, są szczególnie ważne w początkowych stadiach procesu twórczego, kiedy rodzi się twórcza niezgoda. W końcowej fazie natomiast zdolności emocjonalne niezbędne są do realizacji, wprowadzenia w życie twórczych rozwiązań — „sprzedania” swego pomysłu (Popek, 2001). Dzięki świadomości oraz kontroli emocjonalnej możliwe staje się regulowanie nastrojów, utrzymywanie pełnej mobilizacji i ukierunkowanie energii emocjonalnej na osiągnięcie twórczego celu. W takim ujęciu inteligencja emocjonalna wydaje się ułatwiać i stymulować działania twórcze.

Opierając się na koncepcji De Bono (1996), można by powiedzieć, że myślenie twórcze — myślenie w „zielonym kapeluszu” — jest wspierane przez myślenie w „kapeluszu czerwonym” i „żółtym”, które odpowiadałoby pewnym kompetencjom wynikającym z inteligencji emocjonalnej. „Czerwony kapelusz”, odpowiedzialny za myślenie o emocjach, nadaje myśleniu twórczemu znaczenia, uruchamia wartości. Dzięki temu działania intelektualne są dopasowane do aktualnych potrzeb i warunków. Z kolei tzw. pozytywne myślenie i nadzieja — „żółty kapelusz” — usprawniają nasze myślenie, zwiększają jego skuteczność i ułatwiają realizację pomysłów (por. De Bono, 1996).

W osobowości twórcy można wyróżnić wiele cech emocjonalno-wolitywnych (podrozdział 1.2.), które wynikają z charakteru jego emocjonalności i władzy, jaką nad nią sprawuje. Znaczenie emocji w twórczości podkreślają już najstarsze badania np. Cattella, MacKinnona (por. Strzałecki, 1969). W swych badaniach nad osobowościami twórczymi naukowców Cattell wskazuje na dojrzałość emocjonalną, samodzielność, wrażliwość, pozytywną samoocenę jako czynniki odróżniające twórczych naukowców od mniej twórczych (Strzałecki, 1969, s. 122—126). Obraz emocjonalnie dojrzałych twórców uzyskał również MacKinnon. W swoich pracach wykazał, iż twórczy architekci są niezależni, wnikliwi psychologicznie, pewni swoich możliwości, a także dobrze sobie radzą w kontaktach społecznych. Umożliwiają im to takie cechy, jak spontaniczność, swoboda, zrównoważenie, tendencje przywódcze (Strzałecki, 1969). Obraz ludzi twórczych (Fromm, Maslow) ujawnia również takie podstawowe umiejętności emocjonalno-społeczne, jak empatia, empatyczne postrzeganie ludzi, emocjonalna i intelektualna chłonność otoczenia (Dobrowicz, 1982).

Wiele z cech emocjonalno-wolitywnych, zdiagnozowanych w osobowości twórczej, wydaje się mieć związek z umiejętnością kierowania emocjami i jednocześnie usprawniać proces twórczy, który łączy się z dużymi kosztami emocjonalnymi. Wśród cech skorelowanych z inteligencją emocjonalną (por. Constantine, Gainor, 2001; Goleman, 1997; Salovey i Sluyter, 1999; Schutte i in., 1997, s. 175; Seligman, 1993) należy wymienić: otwartość na doświadczenia, tolerancję na stres, optymizm, silną motywację i umiejętność

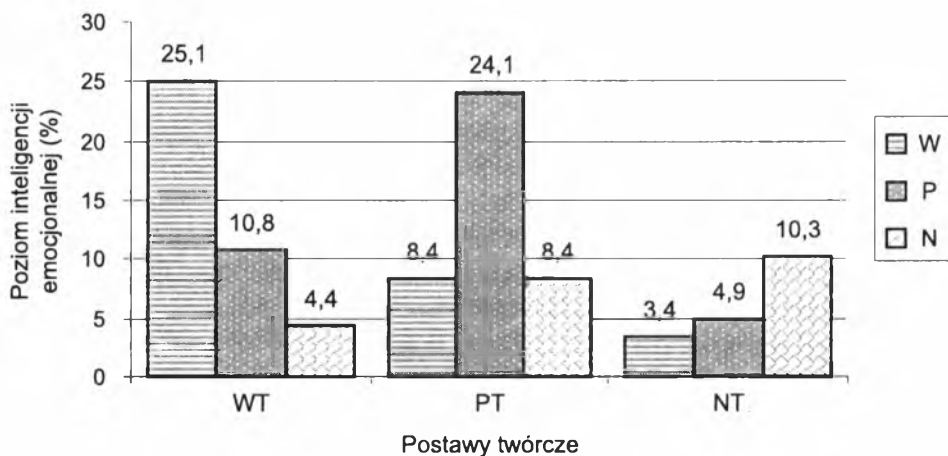
pełnego zaangażowania emocjonalnego; ułatwiają one podejmowanie ryzyka twórczego działania. Również empatia i samokontrola wydają się stymulować, „ułatwiać” twórcze działania. Cechy te odgrywają rolę w harmonijnym funkcjonowaniu osobowości, integrują działania twórcze przy jednoczesnym zachowaniu równowagi psychicznej. Wydaje się, że szczególnie wspomagają one twórczą pracę w zespole. Na ich podstawie budowane są relacje emocjonalne, które otwierają grupę twórców na nowe możliwości, ułatwiają akceptację różnych poglądów i uczuć, tym samym zwiększając potencjał intelektualny grupy. Naukowcy zakładają, że umiejętności emocjonalne są niezbędne w stymulowaniu grupowej twórczości (Cooper i Sawał, 2000).

Na podstawie analizowanej literatury i przytoczonych badań można wysnuć ostrożny wniosek o istnieniu obszarów wspólnych, obszarów „współpracy” pomiędzy inteligencją emocjonalną a uzdolnieniami twórczymi. Przeprowadzone przez autorkę niniejszej pracy badania empiryczne miały na celu prześledzenie omawianego związku w badanej grupie młodzieży. Prezentacji uzyskanych wyników dokonano w podrozdziale 3.2.2.

3.2.2. Poziom inteligencji emocjonalnej a poziom uzdolnień twórczych — analiza wyników badań

Analiza wskazała na możliwe związki między postawą twórczą a inteligencją emocjonalną. W rozdziale pierwszym z jednej strony przedstawiono cechy funkcjonowania osobowości twórczej, które mogą świadczyć o podwyższonych umiejętnościach emocjonalnych. Z drugiej strony próbowano wykazać znaczenie mądrego wykorzystania emocji jako informacji i energii w stymulowaniu oraz podtrzymywaniu działań twórczych. Konsekwencją tych rozważań było postawienie najważniejszego pytania badawczego o związek między inteligencją emocjonalną a postawą twórczą. Wyniki badań zestawiono na wykresie 3. i poddano weryfikacji statystycznej, co pozwoli na ostateczne przyjęcie lub odrzucenie postawionej hipotezy.

Wśród wszystkich uczniów badanych kwestionariuszami KBIE oraz KANH zdiagnozowano najliczniejszą grupę charakteryzujących się wysoką inteligencją emocjonalną oraz postawą twórczą. Najmniej uczniów osiągnęło jednocześnie skrajnie różne wyniki w obydwu badaniach. Obserwując wyniki na wykresie 3., można zauważyć tendencję do obniżania poziomu postaw twórczych wraz z obniżaniem poziomu inteligencji emocjonalnej. Najsilniej zależność ta ujawniła się w wypadku wyników niskich w badaniu KANH — tylko nieco mniej niż połowa uczniów osiągnęła również niskie wyniki w badaniu IE. Wyniki w badaniu IE,



PT \ IE	WT	PT	NT	R
W	51	17	7	75
P	22	49	10	81
N	9	17	21	47
R	82	83	38	203

Wykres 3. Inteligencja emocjonalna a postawy twórcze

IE – poziom inteligencji emocjonalnej: W – wysoki, P – przeciętny, N – niski; PT – postawy twórcze: WT – wysoki poziom postawy twórczej, PT – przeciętny, NT – niski, R – suma wyników.

na tym poziomie natężenia postaw twórczych, wydają się najmniej zróżnicowane. Największe rozproszenie wyników w badaniu KANH zaobserwowano w grupie uczniów deklarujących duże możliwości emocjonalne.

Oczekiwano, że inteligencja emocjonalna różnicuje twórcze postawy. Obliczony współczynnik korelacji rangowej Spearmana ($\rho = 0,35$; $\alpha = 0,05$) potwierdził istnienie małej, jakkolwiek wyraźnej zależności między inteligencją emocjonalną a postawami twórczymi w badanej populacji. Opisane wyniki pozwalają na przyjęcie pierwszej hipotezy badawczej: uczniowie obdarzeni inteligencją emocjonalną w stopniu wysokim są bardziej twórczy. Częściej przejawiają zachowania nonkonformistyczne i heurystyczne.

Uwzględniając badanie wymiaru charakterologicznego i intelektualnego postawy twórczej, wyniki w tych skalach zestawiono z wynikami badania poziomu inteligencji emocjonalnej. Otrzymano dodatnią korelację pomiędzy wynikami IE a sferą charakterologiczną i poznawczą. Wyraźna statystycznie zależność ($\rho = 0,34$) zarysowuje się między inteligentnym kierowaniem emocjami a sferą charakterologiczną: pewnymi typowymi dla osób twórczych cechami osobowości, takimi jak niezależność, otwartość, konsekwencja, wytrwałość. W pewnym stopniu ($\rho = 0,33$) zdolności emocjonalne korelują również ze sferą

poznawczą i cechami poznawczymi, takimi jak np. myślenie dywergencyjne czy wyobrażenia.

Można więc powiedzieć, że twórczym zachowaniom w badanej grupie towarzyszy podwyższony poziom zdolności do refleksyjnego wykorzystania i przetwarzania informacji emocjonalnych.

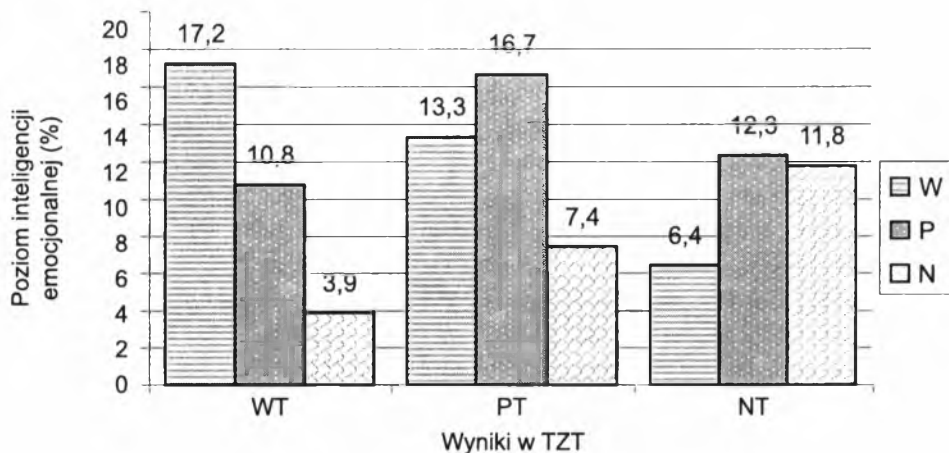
Jak starano się wykazać w rozdziale pierwszym, inteligencja emocjonalna i uzdolnienia twórcze usprawniają funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych oraz ułatwiają osiągnięcie sukcesu zawodowego i osobistego. Obserwacja współczesnej rzeczywistości, wraz ze wszystkimi towarzyszącymi jej procesami, ujawnia, że umiejętności wynikające ze zdolności emocjonalnych i twórczych są najbardziej pożądane na obecnym poziomie rozwoju cywilizacyjnego. Stają się wartością społeczno-kulturalną. Można więc założyć, że dzięki swoim zdolnościom twórczym i emocjonalnym diagnozowani uczniowie mają większe szanse na pomyślne ukończenie szkoły, sukces osobisty i zawodowy.

3.3. Poziom inteligencji emocjonalnej a umiejętność rozwiązywania zadań twórczych

W celu uzupełnienia obrazu związku pomiędzy inteligencją emocjonalną a uzdolnieniami twórczymi wyniki badania inteligencji emocjonalnej zostały również porównane z wynikami badań Testem Zadań Twórczych. Według przesłanek, osoby kierujące swym nastrojem łatwiej i przede wszystkim szybciej rozwiązują zadania twórcze (por. podrozdział 1.1.6.). Dlatego przyjęto, że inteligencja emocjonalna może zwiększać kreatywność myślenia.

Wyniki badań inteligencji emocjonalnej i umiejętności rozwiązywania zadań twórczych wykazują pewną zależność. W rozkładzie wyników (wykres 4.) zwraca uwagę tendencja spadkowa mierzonych zdolności. Osoby deklarujące niższe umiejętności emocjonalne znacznie częściej miały trudności z rozwiązaniem zadań twórczych niż osoby bardziej inteligentne emocjonalnie. Zależność ta nie jest jednak prostoliniowa.

Mimo że zaobserwowano pewien spadek pomysłowości i oryginalności w rozwiązywaniu zadań przez uczniów obdarzonych niższymi umiejętnościami emocjonalnymi, obliczony współczynnik korelacji rangowej Spearmana ($\rho = 0,18$; $\alpha = 0,05$) świadczy jedynie o prawie nieznaczącej zależności. Jak dowodzą wspomniane dane, inteligencja emocjonalna nie różnicuje umiejętności rozwiązywania zadań twórczych, choć zależność ta wydawała się wysoce prawdopodobna. Może być wiele przyczyn braku związku pomiędzy zmiennymi w przeprowadzonych badaniach. Przede wszystkim inteligencja emocjonalna, jako pewien konstrukt,



TZT \ IE	WT	PT	NT	R
W	35	27	13	75
P	22	34	25	81
N	8	15	24	47
R	65	76	62	203

Wykres 4. Poziom inteligencji emocjonalnej a wyniki w TZT

IE – poziom inteligencji emocjonalnej: W – wysoki, P – przeciętny, N – niski; TZT – Test Zadań Twórczych: WT – wysoki wynik w TZT, PT – przeciętny, NT – niski, R – suma wyników.

jest bliższa charakterowi niż myśleniu, tutaj twórczemu (por. Jaworowska i Matczak, 2001, s. 37, 43). Dlatego bardziej znaczącą zależność uzyskano pomiędzy inteligencją emocjonalną a postawą twórczą, której komponentem jest sfera osobowościowa a nie tylko intelektualna. Ponadto Kwestionariusz do Badania Inteligencji Emocjonalnej bada wymiar deklarowanych możliwości emocjonalnych, a nie kompetencji emocjonalnych. Między wynikającym z samooceny obrazem własnych umiejętności emocjonalnych a ich faktycznym stanem może istnieć rozbieżność.

3.4. Inteligencja emocjonalna a osiągnięcia w nauce

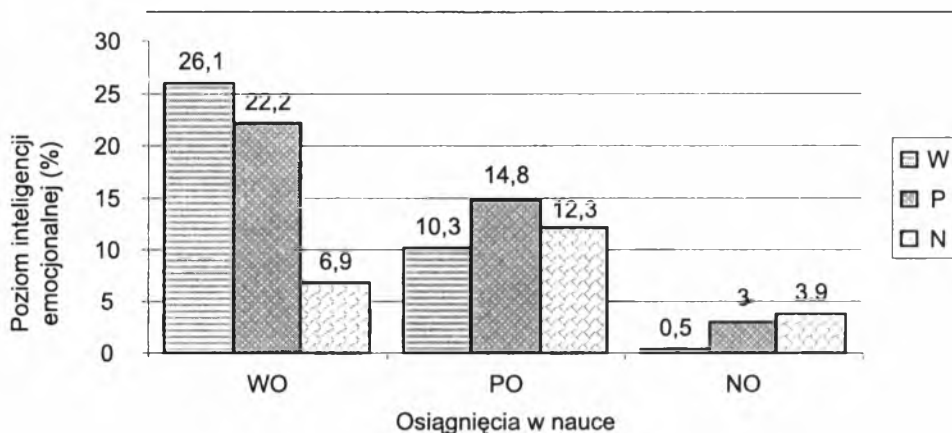
Miarą sukcesu szkolnego są osiągnięcia w nauce. Wiele badań, jak również obserwacja praktyki pedagogicznej utwierdzają nas w przekonaniu, że zdolności intelektualne, wyrażane ilorazem inteligencji, często nie wystarczają do zdobywania wysokich ocen w szkole (Borzym, 1983; Ekiert-Grabowska, 1994).

Coraz więcej prowadzi się prac nad znaczeniem inteligencji emocjonalnej dla osiągnięć szkolnych (np. Brackett, Mayer i Warner, 2004; Barchard, 2003, za: Mayer, Salovey i Caruso, 2004b, s. 206). W badaniach kwestionariuszem INTE (Schutte i in., 1997, s. 175) stwierdzono, że na jego podstawie da się przewidywać osiągnięcia szkolne studentów college'u. Również obserwacje nad studentami college'ów wykazały znaczące korelacje między ich poziomem inteligencji emocjonalnej a poziomem osiągnięć w nauce (Brackett, Mayer i Warner, 2004; Barchard, 2003, za: Mayer, Salovey i Caruso, 2004b, s. 206). W badaniach polskich w szkołach średnich, z zastosowaniem INTE (Jaworowska i Matczak, 2001, s. 45), zależność między poziomem inteligencji emocjonalnej a osiągnięciami okazała się niejednoznaczna. Istotne korelacje pomiędzy średnią ocen a inteligencją emocjonalną stwierdzono w grupie chłopców z klas I. W grupie dziewcząt poziom inteligencji emocjonalnej nie różnicował ocen, a w wypadku ocen z matematyki w klasie IV korelacja okazała się ujemna. Autorki wysnuły wniosek, iż inteligencja emocjonalna u chłopców może być prognostykiem wyższych osiągnięć w sytuacji koniecznej adaptacji do nowego środowiska. Zależności tych nie zaobserwowano natomiast w grupie dziewcząt, prawdopodobnie z powodu ogólnie wyższego poziomu inteligencji emocjonalnej (Jaworowska i Matczak, 2001, s. 45).

Czy inteligencja emocjonalna stanowi dobry prognostyk osiągnięć w badanej grupie młodzieży, pokazuje analiza ocen szkolnych oraz uzyskanych wyników w badaniu KBiE.

Interpretacja wyników zawartych na wykresie 5. składania do pewnych wniosków. Uczniowie, niezależnie od deklarowanych zdolności, nie wykazywali problemów z nauką. Ponad 1/4 wszystkich diagnozowanych uczniów obdarzona była wysoką inteligencją emocjonalną i osiągała najwyższe oceny. Spadkowi umiejętności emocjonalnych towarzyszył na każdym poziomie spadek ocen szkolnych — najbardziej widoczny wśród uczniów deklarujących niski poziom inteligencji emocjonalnej, których liczba ocen wysokich spadła ponad dwukrotnie, a liczba ocen niskich była największa z całej grupy. Ponadto nie zdiagnozowano ani jednej osoby z bardzo wysoką średnią. Najlepiej natomiast z wymaganiami szkolnymi radzili sobie uczniowie inteligentni emocjonalnie: spośród nich ponad 70% to bardzo dobrzy uczniowie, a tylko jedna osoba miała trudności z nauką. Interesujące, iż uczniowie o najniższych zdolnościach emocjonalnych uzyskali najbardziej różnicowaną średnią ocen. Zaobserwowano też największą koncentrację ocen wokół wysokiej średniej w grupie z wysokimi wynikami w KBiE.

Mimo zarysowującego się spadku osiągnięć można przypuszczać, iż zależność między badanymi zmiennymi nie będzie istotna. Na wszystkich bowiem poziomach umiejętności emocjonalnych znaczna większość uczniów nie wykazywała problemów z nauką. Przypuszczenie to potwierdziła weryfikacja staty-



O \ IE	WO	PO	NO	R
W	53	21	1	75
P	45	30	6	81
N	14	25	8	47
R	112	76	15	203

Wykres 5. Inteligencja emocjonalna a osiągnięcia w nauce

IE – poziom inteligencji emocjonalnej: W – wysoki, P – przeciętny, N – niski, O – osiągnięcia w nauce; WO – wysokie oceny w nauce, PO – przeciętne, NO – niskie, R – suma wyników.

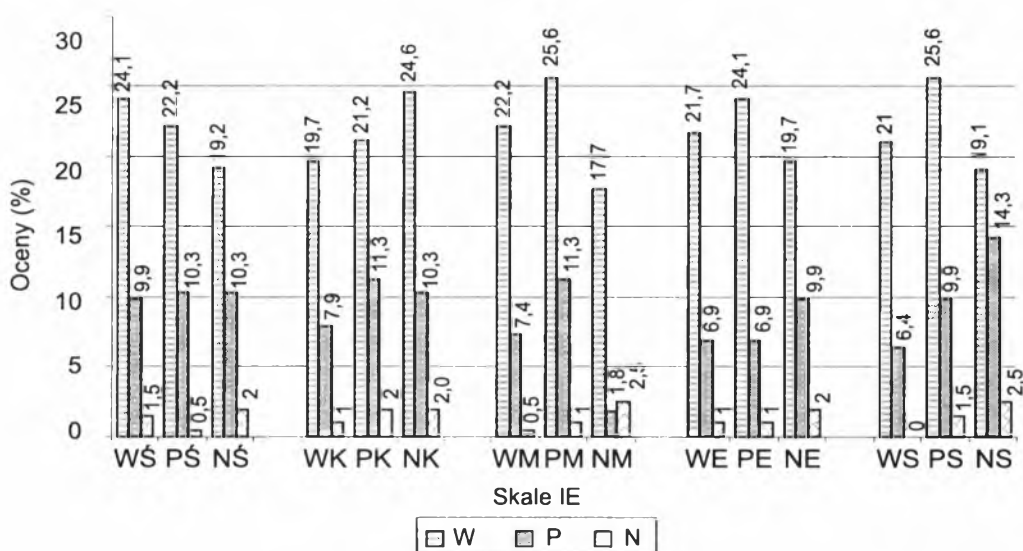
styczna badanej zależności ($p = 0,17$; $\alpha = 0,05$). Między inteligencją emocjonalną a ocenami szkolnymi stwierdzono jedynie nieznaczłą korelację i małą zależność.

Taki rezultat pozwala przypuszczać, że albo inteligencja emocjonalna nie odgrywa szczególnej roli w osiągnięciach w nauce badanej młodzieży, albo po prostu związek nie jest zbyt silny, ponieważ relacje pomiędzy zmiennymi nie są bezpośrednie.

Ponieważ opisywana tendencja okazuje się nieistotna statystycznie, można jedynie wysnuć wniosek, że sukces szkolny badanej młodzieży jest wspomagany przez inteligencję emocjonalną. Interpretacja wyników w poszczególnych skalach Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej skłania do podobnych konkluzji (wykres 6.).

W żadnej ze skal nie zauważono wyraźnej statystycznie zależności pomiędzy wysokimi zdolnościami do radzenia sobie z emocjami a jakością zdobywanych ocen, przy czym rysuje się podobna tendencja jak przy wynikach ogólnych z badania kwestionariuszem KBIE.

Niewielkie znaczenie dla umiejętnego wykorzystania czy zaprezentowania posiadanej wiedzy wydaje się mieć znajomość własnych emocji i ich kontrola. Korelacja na poziomie $p = 0,08$ pomiędzy znajomością własnych emocji a oce-



Wykres 6. Wyniki w poszczególnych skalach IE a osiągnięcia w nauce

W – wysokie osiągnięcia w nauce, P – przeciętne osiągnięcia w nauce, N – niskie osiągnięcia w nauce, S – znajomość własnych emocji (WS – wysoka znajomość własnych emocji, PS – przeciętna, NS – niska), K – regulacja emocjonalna (WK – wysoki poziom regulacji emocji, PK – przeciętny, NK – niski), M – wykorzystanie emocji w myśleniu (WM – wysoki poziom wykorzystania emocji, PM – przeciętny, NM – niski), E – rozpoznawanie emocji innych (WE – wysokie rozpoznawanie emocji innych, PE – przeciętne, NE – niskie), S – nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów społecznych (WS – wysokie zdolności nawiązywania i podtrzymywania kontaktów, PS – przeciętne, NS – niskie).

nami, a także $p = 0,04$ pomiędzy kontrolą emocji a ocenami potwierdza tę tezę. Wyniki w tych skalach nie różnicują poziomu osiągnięć szkolnych, a uczniowie o najwyższych wynikach w skali: świadomość emocjonalna i kontrola emocjonalna, nie zdobywają znacząco wyższych ocen.

Uzyskane wyniki sugerują, iż podobne znaczenie dla osiągnięć szkolnych badanej młodzieży mają zdolności związane z funkcjonowaniem społecznym, badane w skali rozpoznawanie emocji innych osób i kontakty społeczne. Zdolności właściwego komunikowania, regulowania przepływu emocji, łagodzenia konfliktów czy odczytywania sygnałów emocjonalnych pochodzących od nauczyciela to tylko niektóre z umiejętności interpersonalnych, pozwalających na pełne wykorzystanie posiadanej wiedzy lub trafne wybrnięcie z trudnej sytuacji. Pewnym potwierdzeniem tych twierdzeń jest fakt, iż około 60% wszystkich wysokich osiągnięć w badanej grupie wiąże się właśnie z podwyższonymi zdolnościami o charakterze społecznym (rozpoznawanie emocji innych osób, nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów). Wraz z obniżaniem wspomnianych zdolności liczba ocen wysokich maleje.

Uzyskane korelacje nie są znaczące statystycznie. Pomiędzy zdolnościami rozpoznawania emocji u innych a osiągnięciami w nauce zależność wyniosła $p = 0,08$, natomiast pomiędzy zdolnościami nawiązywania i podtrzymywania

kontaktów społecznych a ocenami: $\rho = 0,13$. Współczynniki korelacji nie potwierdzają więc znaczenia żadnej z tych umiejętności dla sukcesu szkolnego badanych uczniów.

Największe znaczenie, spośród wszystkich diagnozowanych zdolności, dla sukcesu szkolnego młodzieży ma wykorzystanie emocji w działaniu i myśleniu. Adekwatne reagowanie na bodźce emocjonalne, umiejętność wywoływania i podtrzymywania pozytywnego nastroju towarzyszącego pracy czy radzenia sobie z negatywnymi stanami emocjonalnymi ułatwia zdobywanie dobrych ocen. Osoby, u których stwierdzono wysoki poziom tej zdolności, najczęściej zdobywały bardzo dobre i dobre oceny. Zależność między tą skalą a osiągnięciami w nauce jest wyraźna ($\rho = 0,26$), jednak mała.

Podsumowując, inteligencja emocjonalna ani żadna ze zdolności IE nie mogą być predyktorami osiągnięć szkolnych badanych uczniów. Tylko zdolności wykorzystania emocji w działaniu i myśleniu, wydaje się, odgrywają pewną rolę w uzyskiwaniu dobrych ocen.

Osiągnięcia szkolne są uwarunkowane wieloma czynnikami. Oceny nie są tylko wypadkową odpowiedniej motywacji, kontroli emocjonalnej czy umiejętności społecznych. Składają się na nie rozmaite właściwości psychiczne i charakterologiczne jednostki, takie jak uzdolnienia, pracowitość, punktualność, dokładność, samoocena, potrzeby intelektualne. Dużą rolę odgrywają czynniki zewnętrzne: doświadczenia społeczne, styl wychowawczy rodziców czy warunki samego procesu dydaktyczno-wychowawczego (W a s y ł u k - K u ś, 1971). Dopiero poznanie tych wszystkich czynników umożliwiłoby odpowiedź na pytanie o znaczenie inteligencji emocjonalnej dla osiągnięć szkolnych w badanej grupie. Prawdopodobnie badanie kompetencji emocjonalnych i społecznych wykazałoby ich większą wagę dla osiągnięć szkolnych. Pytania i wątpliwości, które pojawiły się na tym etapie badań, wskazują na obszary dalszych poszukiwań badawczych.

3.5. Inteligencja emocjonalna a popularność w grupie

Jednym z najczęściej podawanych wyznaczników sukcesu osobistego jest wysoka pozycja w stosunkach społecznych. Nie bez przyczyny bowiem badania wskazują na pozytywny związek między poczuciem akceptacji społecznej a samooceną oraz osiągnięciami w nauce i pracy (por. C z e r w i ń s k a - J a s i e - w i c z, 1984; G o l e m a n, 1997). Dobre relacje interpersonalne gwarantują poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie, dzięki czemu pełniej wykorzystujemy swoje możliwości.

Doświadczenia społeczne, a także wiele badań potwierdzają, iż sztuka nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych to w dużej mierze umiejętności kierowania emocjami: stonowanego, odpowiedniego do sytuacji ich wyrażania (Salovey i Sluyter, 1999, s. 333—350), stosowania społecznie akceptowanych reguł ich wyrażania czy tłumienia negatywnych uczuć, takich jak agresja, złość (Ekman i Davidson, red., 1999, s. 231).

3.5.1. Inteligencja emocjonalna a kompetencje społeczne w badaniach

Mądre kierowanie emocjami oraz rozpoznawanie ich u innych osób, a także w sytuacjach społecznych stają się, w wymiarze społecznym, ważnym zestawem kompetencji, umożliwiającym nawiązanie satysfakcjonujących związków osobistych, opartych na komunikacji i wzajemnym poszanowaniu (Martinez-Pons, 1998—1999, s. 21). Można przyjąć, że inteligencja emocjonalna będzie sprzyjała nabywaniu kompetencji społecznych. Polskie badania potwierdziły istotną, dodatnią korelację pomiędzy inteligencją emocjonalną, mierzoną INTE, a kompetencjami społecznymi (Kwestionariusz Kompetencji Społecznych — Jaworowska i Matczak, 2001, s. 40—41).

Nastawienie prospołeczne wymaga dużej tolerancji i otwartości na pojawiające się kontakty społeczne. Świadomość emocjonalna, umiejętności empatyczne, wsparte przez zdolności regulowania nastrojów, powodują, że łatwiej integrujemy się z grupą, dostrzegamy w niej przyjaciół, a nie wrogów.

Na podstawie badań nad ekspresją i regulacją emocjonalną można wysunąć tezę, iż osoby, które potrafią hamować i aktywować swą emocjonalność w kontekście społecznym oraz stosują społecznie akceptowane formy jej wyrażania, są bardziej kompetentne społecznie. Tym samym postrzegane są bardziej pozytywnie niż osoby, których zachowaniom towarzyszą wybuchy silnych emocji i przejawy agresji (por. Ekman i Davidson, 1999, s. 113). Jednak zminimalizowana ekspresja emocjonalna, np. w wypadku aleksytymików, również nie ułatwia nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych (Maruszewski i Ścigała, 1998).

Osoby, które potrafią kontrolować silne emocje i zachowują spokój, elastycznie reagują na sytuacje społeczne, są postrzegane jako bardziej godne zaufania (Salovey i Mayer, red., 1990, s. 196—197). Zgodnie z badaniami Lopesa oraz Gohma (Mayer, Salovey i Caruso, 2004b, s. 207) osoby z wysokimi wynikami w skalach: świadomość i kontrola emocjonalna, były bardziej lubiane i cenione przez kolegów. Z badań przeprowadzanych w firmach (badania Giles) wynika, iż podwładni bardziej cenią przełożonych charakteryzujących się

wysokim poziomem kierowania emocjami oraz rozpoznawaniem emocji innych. Podobnych wyborów dokonywali klienci wśród osób świadczących im usługi (badania Janovics — Mayer, Salovey i Caruso, 2004b, s. 207).

Plastyczność zachowań jednostki, również na poziomie emocjonalnym, może być przyjęta za podstawę adaptacji i akceptacji. W badaniach Mayera osoby z niższymi wynikami w badaniu IE, wskazywały na gorszą jakość związków z rówieśnikami. Może to sugerować, iż deficyty w zakresie zdolności emocjonalnych utrudniają nawiązanie wartościowych relacji (Brackett, Mayer i Warner, 2004, s. 1398). Równie ciekawe wnioski przyniosły badania Marslanda i Likaveca (Mayer, Salovey i Caruso, 2004b, s. 209). Okazało się, że poziom inteligencji emocjonalnej matek może być predykatorem kompetencji społecznych dziecka. Dzieci (3,5 lat) matek z wysokimi wynikami w badaniu IE, cechowały się większą empatią, ich zachowania były bardziej prospołeczne i nastawione na podtrzymywanie więzi społecznych (Mayer, Salovey i Caruso, 2004b, s. 209).

Pogląd, że działania społeczne jednostki w pewnej mierze zależą od jej zdolności empatycznych, jest powszechnie znany i potwierdzony przez badania (Davis, 1999, s. 42—46). Wiele badań wskazuje, że dzieci obdarzone wrażliwością, otwartością, świadomością emocjonalną i precyzją w odczytywaniu niewerbalnych przekazów łatwiej nawiązują porozumienie z rówieśnikami. Znacznie częściej są lubiane, dzięki czemu osiągają wyższy status społeczny (Cherniss, 2000; Goleman, 1997; Salovey i Mayer, red., 1990).

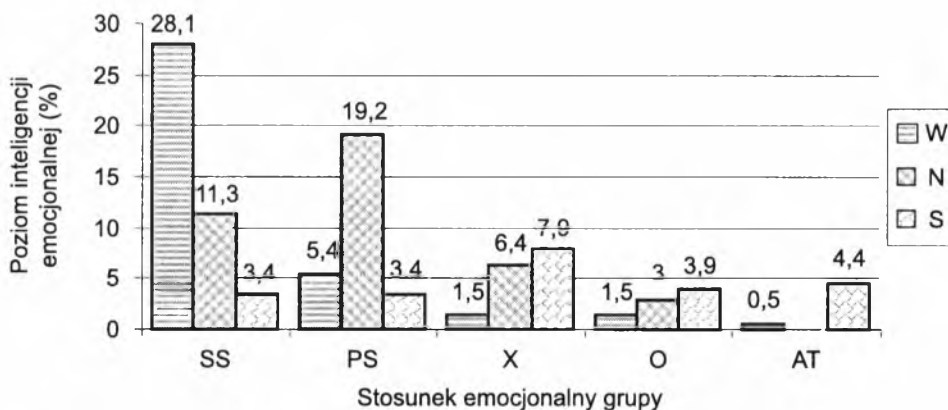
Refleksyjne rozpoznawanie pojawiających się emocji nie tylko ułatwia zdobycie akceptacji społecznej. Przede wszystkim daje podstawę współpracy, porozumienia, z pełnym wykorzystaniem potencjału intelektualnego i emocjonalnego partnerów. Rozpoznanie emocji innych osób otwiera nas na nowe możliwości uczenia się, akceptacji odmiennych poglądów i uczuć, co może zwiększać efektywność rozwiązywanych problemów. Potwierdzają to m.in. badania Batsona (Salovey i Mayer, red., 1990, s. 194), który stwierdził, że im więcej empatycznych ludzi tworzy pewną strukturę, np. współpracownicy, koledzy, tym większe czujemy wsparcie. Szczególne znaczenie ma empatia w zawodach opartych na kontaktach międzyludzkich. Może znacząco różnicować osiągnięcia zawodowe, ale i stosunek klientów do pracowników (badania Rosenthala, za: Cherniss, 2000).

3.5.2. Inteligencja emocjonalna a stosunek emocjonalny grupy do jednostki

Inteligencja emocjonalna w wymiarze społecznym sprowadza się do kierowania emocjami swoimi i partnerów interakcji. Osobę kompetentną emocjonalnie można by lakonicznie określić jako taktowną, opanowaną, otwartą i pomocną.

Wgląd w atmosferę emocjonalną badanych klas pozwolił odpowiedzieć na pytanie, czy popularność uczniów w badanej grupie wyznaczają zdolności mające swe źródło w inteligencji emocjonalnej. Wyniki badań plebiscytem życzliwości i niechęci zostaną przedstawione w tym podrozdziale.

Przyjmując, że liczby na wykresie 7. odzwierciedlają rzeczywiste relacje interpersonalne w poddanych badaniom grupach, można stwierdzić, że ich charakter jest zdecydowanie pozytywny. Można zaobserwować koncentrację pozytywnych wyborów wokół osób kompetentnych emocjonalnie: najliczniejszą grupę stanowią osoby o wysokich wynikach w badaniu IE oraz obdarzanych silną sympatią. Wraz ze spadkiem diagnozowanych zdolności emocjonalnych uczucia sympatii słabną i pojawia się nieco więcej wyborów negatywnych. Mimo to nadal przeważają relacje pozytywne. Tak jak w wypadku wysokich i przeciętnych wyników w badaniu IE dominowała silna sympatia i jej polaryzacja, tak w odniesieniu do osób deklarujących trudności w wykorzystaniu i przetwarzaniu informacji emocjonalnych wybory były bardziej rozproszone. Znaczące jest to, że ponad 1/5 tych osób grupa odrzucała.



IE \ S	SS	PS	X	O	AT	R
W	57	11	3	3	1	75
P	23	39	13	6	0	81
N	7	7	16	8	9	47
R	87	56	32	17	10	203

Wykres 7. Inteligencja emocjonalna a stosunek emocjonalny grupy do jednostki (S)

IE – poziom inteligencji emocjonalnej: W – wysoki, P – przeciętny, N – niski; S – stosunek emocjonalny grupy do jednostki: SS – silna sympatia, PS – polaryzacja sympatii, X – przeciętna sympatia, O – obojętność, AT – antypatia; R – suma wyników.

Prawie wszystkie (19 z 22) „gwiazdy socjometryczne” w diagnozowanych klasach to osoby obdarzone inteligencją emocjonalną. Wydaje się również,

iż zdolności emocjonalne były jednym z kryteriów wyboru formalnych przywódców. Pięciu przewodniczących klas zadeklarowało wysoki poziom IE, a jeden uzyskał wynik przeciętny w badaniu.

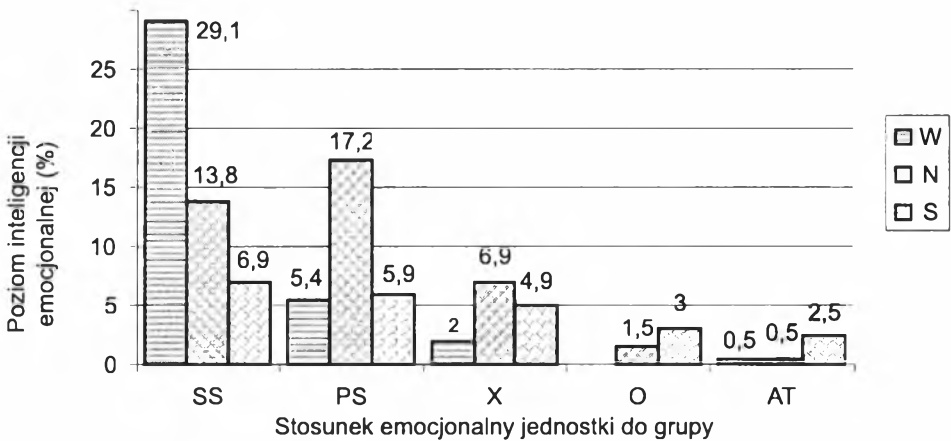
Wyraźna tendencja do obniżania popularności wraz ze spadkiem mierzonych zdolności emocjonalnych okazała się istotna statystycznie. Wartość χ^2 dla wyników inteligencji emocjonalnej i stosunku emocjonalnego grupy do jednostki wyniosła 54,8, co na poziomie istotności 0,05 wskazuje na statystyczną istotność różnic pomiędzy wynikami. Siła związku wyznaczona współczynnikiem kontyngencji $C = 0,46$ jest dosyć wysoka. Można więc stwierdzić w badanej grupie związek między inteligencją emocjonalną a popularnością społeczną. Uczniowie zdiagnozowani jako inteligentni emocjonalnie w stopniu wysokim cieszą się większą sympatią rówieśników niż ci, którzy mają trudności z kierowaniem emocjami. Przyjęcie omawianej hipotezy potwierdza znaczenie inteligencji emocjonalnej dla jakości życia społecznego badanych jednostek.

3.5.3. Inteligencja emocjonalna a stosunek emocjonalny jednostki do grupy

Stosunek grupy do jednostki w badanej grupie okazał się pozytywny i uzależniony od jej zdolności radzenia sobie z emocjami. Jakość relacji „odwrotnych”, wyrażonych stosunkiem jednostki do grupy, i znaczenie inteligencji emocjonalnej w postrzeganiu społecznym przedstawiono poniżej.

Jeśli rozpatrzmy wybory, jakich dokonały badane osoby (zob. wykres 8.), stosunek emocjonalny jednostek do grupy okazał się zdecydowanie pozytywny — 92% z nich cechowała większa lub mniejsza sympatia, a prawie połowę silna sympatia. Można stwierdzić, że badane grupy były dobrze zintegrowane, ich członkowie mieli duże poczucie przynależności, co wyraziło się zarówno w dawanych (wykres 8.), jak i otrzymywanych (wykres 7.) wyrazach sympatii i przyjaźni. W dwukierunkowych relacjach zauważalna jest tendencja do utrzymywania równowagi emocjonalnej: stosunek grupy do jednostki i jednostki do grupy pokrywał się, przy czym zaznaczyła się niewielka przewaga pozytywnego stosunku emocjonalnego jednostki do grupy.

Wraz z obniżaniem wyników w badaniu IE, zmniejszyła się liczba wyborów świadczących o sympatii do grupy. Wysokim wynikiom towarzyszyła pozytywna ekspansja emocjonalna. W wypadku zadeklarowanych przeciętnych zdolności emocjonalnych odsetek silnych uczuć pozytywnych spadał ponad dwukrotnie, a najbardziej zaznaczyła się polaryzacja sympatii. Stosunek emocjonalny jednostki o niskim



E \ IE	SS	PS	X	O	AT	R
W	59	11	4	0	1	75
P	28	35	14	3	1	81
N	14	12	10	6	5	47
R	101	58	28	9	7	203

Wykres 8. Inteligencja emocjonalna a stosunek emocjonalny jednostki do grupy (E)

IE – poziom inteligencji emocjonalnej: W – wysoki, P – przeciętny, N – niski; E – stosunek emocjonalny jednostki do grupy: SS – silna sympatia, PS – polaryzacja sympatii, X – przeciętna sympatia, O – obojętność, AT – antypatia; R – suma wyników.

poziomie inteligencji emocjonalnej do grupy był nadal pozytywny, jednak mniej nacechowany silną sympatią. Różnice te okazały się istotne statystycznie ($\chi^2 = 53,9$; $C = 0,48$). Podsumowując, inteligencja emocjonalna różnicuje stosunek emocjonalny do grupy. Uczniowie, którzy w badaniu IE uzyskali wysokie wyniki, obdarzają swoich rówieśników większą sympatią. Może kontrola emocjonalna, a z pewnością zdolności do rozpoznawania i uwzględniania emocji innych czynią z jednostek dojrzałych emocjonalnie osoby nastawione bardziej prospołecznie. Analiza jakościowa i interpretacja statystyczna w podrozdziale 3.5.2. wskazały na znaczenie inteligencji emocjonalnej dla stosunków interpersonalnych. Mają one charakter dwukierunkowy. Dlatego potwierdzenie hipotezy o roli umiejętności emocjonalnych w ekspansji emocjonalnej można traktować jako kolejne uzasadnienie społecznego znaczenia umiejętności wynikających z inteligencji emocjonalnej.

Przedstawione we wspomnianym podrozdziale 3.5.2. wyniki sugerują zależność między inteligencją emocjonalną jednostki a jej pozytywną ekspansją emocjonalną oraz jej popularnością w zespole klasowym, do którego uczęszczają. Jednak zdolności inteligencji emocjonalnej nie są jedynymi i z pewnością nie najważniejszymi zdolnościami konstytuującymi kompetencje społeczne. Nie można zapominać o dużych indywidualnych różnicach zarówno w emocjonalno-

ści, jak i potrzebach oraz umiejętnościach społecznych młodzieży. Dlatego też wysoki wynik w badaniu IE i wysoka pozycja socjometryczna wcale nie muszą oznaczać podobnego funkcjonowania społecznego badanych. Wiele cech charakteru, takich jak przyjacielskość, życzliwość, wysoka potrzeba afiliacji, a także dotychczasowe doświadczenia społeczne oraz system norm grupowych modyfikują kompetencje i osiągnięcia społeczne jednostki.

3.6. Inteligencja emocjonalna i jej znaczenie w grupie osób twórczych

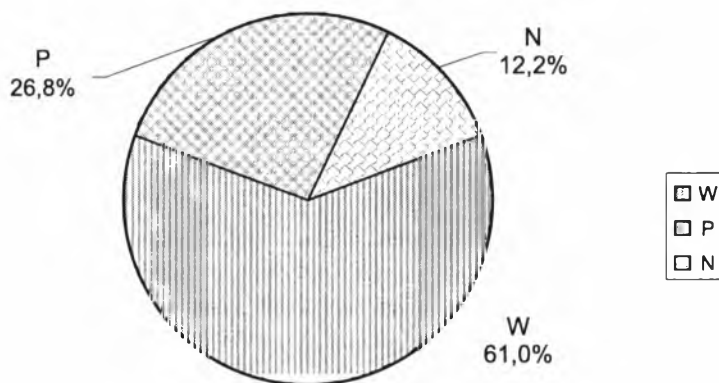
Spśród całej grupy badawczej wybrano osoby o wysokich wynikach w kwestionariuszu KANH, aby zaobserwować, czy inteligencja emocjonalna w szczególności sposób modyfikuje ich osiągnięcia i sytuację społeczną. Wybór ten podyktowany był wieloma informacjami o trudnościach w funkcjonowaniu szkolnym osób uzdolnionych twórczo (E k i e r t - G r a b o w s k a, 1994).

W literaturze na określenie funkcjonowania tych uczniów pojawił się termin „syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych”. Charakteryzuje on wszystkich uczniów, którzy uczą się poniżej swoich możliwości i mimo potencjalnych zdolności zdobywają niskie oceny (E k i e r t - G r a b o w s k a, 1994; R i m m, 1994). Wskazuje się również na trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych zwłaszcza osób wysoce kreatywnych (N ę c k a, 2002, s. 139—143). Dlatego założono, że osobom inteligentnie kierującym swymi emocjami łatwiej przychodzi wykorzystanie potencjału twórczego, a nonkonformizm zachowań czy też niekonwencjonalne rozwiązywanie problemów „nie przeszkadzają” w osiąganiu wysokich ocen.

3.6.1. Poziom inteligencji emocjonalnej osób uzdolnionych twórczo a ich osiągnięcia w nauce

Uzdolnieniom twórczym w badanej grupie towarzyszył podwyższony poziom inteligencji emocjonalnej. Zdecydowana większość uczniów twórczych jednocześnie deklarowała, że doskonale radzi sobie z problemami emocjonalnymi i z wykorzystaniem informacji emocjonalnych w procesie myślenia (zob. wykres 9.). Dla porównania — wśród młodzieży przeciętnej i mało uzdolnionej

twórczo tylko 19,8% uzyskało wysoki wynik w badaniu IE (wykres 3.). Pozytywną korelację między omawianymi zdolnościami statystycznie potwierdzono na poziomie całej populacji badawczej i omówiono w podrozdziale 3.4.



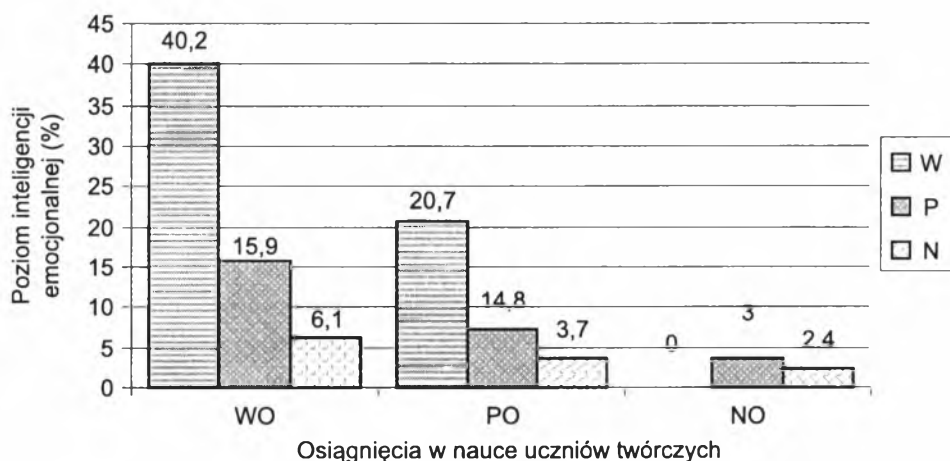
Wykres 9. Poziom inteligencji emocjonalnej w grupie osób twórczych
W – wysoki, P – przeciętny, N – niski.

Wyniki badań inteligencji emocjonalnej i osiągnięć szkolnych uczniów uzdolnionych twórczo, ukazane na wykresie 10., obrazują wysoki poziom osiągnięć, niezależny od poziomu inteligencji emocjonalnej. Zarówno wysokim, przeciętnym, jak i niskim zdolnościom emocjonalnym towarzyszą wysokie oceny. Jeśli jednak dokładniej przyjrzeć się wynikom, można zauważyć zwiększanie się liczby niskich ocen wraz z obniżaniem wyników w badaniach IE. Tak jak w wypadku wysokiej inteligencji uczniowie twórczy zdobywali 66% ocen wysokich, tak w sytuacji niskich kompetencji emocjonalnych odsetek wysokich ocen spadał do 50%. Średnia ocen osób uzdolnionych twórczo i emocjonalnie nie wskazuje na problemy z nauką, a niskiej inteligencji towarzyszy już 20% ocen znacznie poniżej przeciętnej. Jeśli weźmiemy pod uwagę oceny średnie, to ich liczba jest zbliżona na każdym poziomie inteligencji emocjonalnej.

Na tle całej grupy szczególnie wyróżniają się właśnie osoby uzdolnione pod dwoma względami, które z dużym powodzeniem radzą sobie z nauką.

Rozkład wyników na wykresie 10. sugeruje pewien związek pomiędzy ocenami osób twórczych a ich możliwościami emocjonalnymi. Różnice w jakości ocen są jednak tak niewielkie, że nie zostały uchwycone w operacjach statystycznych. Na podstawie współczynnika korelacji Spearmana ($\rho = 0,09$; $\alpha = 0,05$) można stwierdzić, że inteligencja emocjonalna nie różnicuje poziomu osiągnięć w nauce osób twórczych.

Grupa diagnozowanej młodzieży osiąga oceny na miarę swoich dużych możliwości intelektualnych, niezależnie od zdolności IE. Mimo że umiejętności emocjonalne wydają się sprzyjać sukcesowi szkolnemu badanych tylko w pew-



OCENY IE \	W	Ś	N	R
W	33	17	0	50
P	13	6	3	22
N	5	3	2	10
R	51	26	5	82

Wykres 10. Inteligencja emocjonalna a osiągnięcia w nauce w grupie osób twórczych

IE – poziom inteligencji emocjonalnej w grupie twórczych uczniów: W – wysoki, P – przeciętny, N – niski; O – osiągnięcia w nauce: WO – wysokie oceny w nauce uczniów twórczych; PO – przeciętne, NO – niskie; R – suma wyników.

nym stopniu, żadna z pięciu osób (zob. tabelkę pod wykresem 10.), które miały trudności w nauce, nie zdobyła wysokiego wyniku w badaniu IE. W odniesieniu do tej młodzieży możemy mówić o występowaniu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych. Wśród tych osób trzy cechowały się przeciętnym, a dwie niskim poziomem zdolności kierowania emocjami.

Jak wspomniane wyniki mają się do tezy wypływającej z wielu dotychczasowych badań, iż uzdolnienia twórcze bardzo często nie prognozują wysokich osiągnięć (Czerwńska-Jasiewicz, 1984; Wasyluk-Kuś, 1971)? Niejednokrotnie badania osób uzdolnionych twórczo wskazywały na ich trudności w adaptacji do obowiązków szkolnych. Wielu badaczy, między innymi Borowska (1981), Ekiert-Grabowska (1994), dowodziło, że szkoła jest przystosowana do uczniów przeciętnych i nie wykorzystuje możliwości dzieci uzdolnionych bądź wykorzystuje je tylko w niewielkim stopniu, dlatego też wysoki poziom uzdolnień twórczych nie zapewnia każdemu uzdolnionemu dziecku wysokich wyników w nauce. Brak właściwej diagnozy psychopedagogicznej, indywidualizacji kształcenia, podające metody nauczania czy negatywne zachowania nauczycieli to tylko przykłady szkolnych przyczyn syndromu nieadekwatnych osiągnięć (Rimm, 1994). Ponadto brak odpowiedniej motywacji, umie-

jętności radzenia sobie ze stresem, brak wypracowanych metod uczenia się czy niska samoocena mogą być kolejnymi przyczynami rozbieżności między potencjalnymi zdolnościami a osiągnięciami szkolnymi (R i m m, 1994).

Jakkolwiek uzdolnienia twórcze w badanej grupie wiążą się z wysokimi osiągnięciami szkolnymi, należy zwrócić uwagę na najmniej liczną grupę badanych, którzy pomimo swych możliwości intelektualnych nie radzą sobie z nauką. W skali badań 6% niskich osiągnięć to niewielki odsetek, jednak wiążący się z poważnym problemem nieadekwatnych osiągnięć osób, którym samodzielność, inicjatywa i oryginalność nie pomogły w odniesieniu odpowiednio wysokiego sukcesu szkolnego.

Można przypuszczać, że w wypadku tych pięciu uzdolnionych uczniów zadziałały któreś ze wspomnianych czynników utrudniających realizację obowiązków szkolnych. Prezentowane badania sugerują, że wyniki te mogły być spowodowane brakiem takich zdolności, jak uwzględnianie informacji emocjonalnych w myśleniu i działaniu, kontrola negatywnych emocji, rozpoznawanie i rozumienie emocji pojawiających się w relacjach społecznych. Są to kompetencje wynikające właśnie z „mądrości” inteligencji emocjonalnej. Jednak wpływ mogły również mieć czynniki rodzinne, pewne cechy charakteru, takie jak brak obowiązkowości, systematyczności, niedostateczne zdolności, np. typu akademickiego (W a s y l u k - K u ś, 1971).

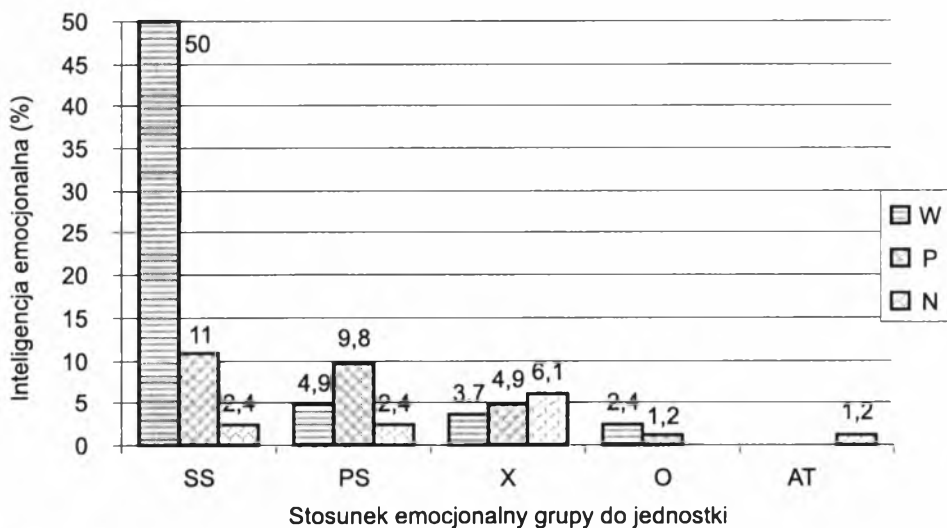
3.6.2. Inteligencja emocjonalna a stosunek emocjonalny grupy do jednostki uzdolnionej twórczo

W związku ze specyficzną aktywnością osób twórczych, wynikającą z tendencji do nonkonformizmu i oryginalności, bardzo długo przyjmowano stereotyp nieprzystosowanej i wyalienowanej jednostki twórczej. Analizując funkcjonowanie społeczne uczniów uzdolnionych, badacze wskazywali na ich małą popularność w klasie, wyrażającą się niskim statusem socjometrycznym (C z e r w i ń s k a - J a s i e w i c z, 1984).

Aby odpowiedzieć na pytanie, czy inteligencja emocjonalna różnicuje poziom sympatii do dzieci uzdolnionych twórczo, na wykresie 11. zestawiono wyniki badań inteligencji emocjonalnej i socjometrycznych.

Uczniowie uzdolnieni twórczo generalnie nie przejawiali w badanej grupie trudności w przystosowaniu społecznym. Mimo że w całej grupie, niezależnie od poziomu inteligencji emocjonalnej, uczniowie byli akceptowani, to można zaobserwować (wykres 11.) spadek wyborów świadczących o silnej sympatii, towarzyszący obniżaniu się wyników w KBIE. Zestawienia danych ujawniają silną

koncentrację sympatii grupy na uczniach obdarzonych umiejętnościami emocjonalnymi.



IE \ S	SS	PS	X	O	AT	R
W	41	4	3	2	0	50
P	9	8	4	1	0	22
N	2	2	5	0	1	10
R	52	14	12	3	1	82

Wykres 11. Inteligencja emocjonalna a stosunek grupy do jednostki uzdolnionej twórczo

IE – poziom inteligencji emocjonalnej w grupie uczniów twórczych: W – wysoki, P – przeciętny, N – niski, S – stosunek emocjonalny grupy do jednostki uzdolnionej twórczo: SS – silna sympatia, PS – polaryzacja sympatii, X – przeciętna sympatia, O – obojętność, AT – antypatia, R – suma wyników.

Osoby kreatywne, wykazujące najwięcej cech dojrzałości emocjonalnej, były faworyzowane przez grupę. Aż 82% z nich cieszyło się silną sympatią, ale też nikt nie wzbudzał wyraźnie negatywnych emocji w grupie. Jednak już o połowę mniej przeciętnie uzdolnionych emocjonalnie uczniów doświadczało silnie pozytywnych emocji ze strony grupy.

Zanotowano wyraźny spadek poparcia grupy dla młodzieży z najniższym wynikiem w badaniu IE. Ponad czterokrotnie mniej uczniów (20%), w porównaniu z uczniami o wysokich kompetencjach emocjonalnych, zajęło wysoką pozycję na skali stosunku emocjonalnego. Jedyny uczeń, którego, w świetle wyborów socjometrycznych, grupa nie akceptowała, to osoba deklarująca niski poziom zdolności emocjonalnych. Spadek popularności w grupie wraz z obniżaniem się zdolności emocjonalnych jest na tyle widoczny, że mimo przeważającej akcepta-

cji na wszystkich poziomach inteligencji emocjonalnej można mówić o związku między tymi zmiennymi. Przypuszczenia te potwierdza weryfikacja statystyczna. Współczynnik $\chi^2 = 44,1$ udowadnia te zależności, przy prawdopodobieństwie błędu wynoszącym 5%. Współczynnik kontyngencji $C = 0,59$ wyklucza przypadkowość tego związku. Takie rezultaty pozwalają przypuszczać, że inteligencja emocjonalna może być istotnym warunkiem zdobycia przez uczniów uzdolnionych twórczo wysokiej pozycji w nieformalnej strukturze klasy.

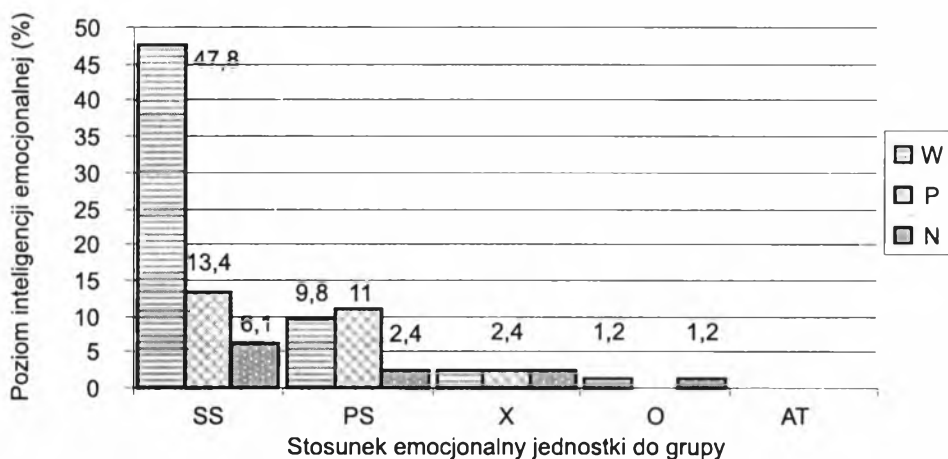
Oryginalność, niezależność, duża aktywność intelektualna, spontaniczność i tendencja do myślenia twórczego to tylko nieliczne z cech charakterologicznych i intelektualnych osób twórczych. Cechy te w wielu pracach podawane były jako powód niskiej atrakcyjności społecznej (por. B o r z y m, 1983; C z e r w i ń s k a - J a s i e w i c z, 1984). Okazuje się, że w grupie osób poddanych badaniom cechom tym towarzyszy jednak akceptacja ze strony rówieśników. Wydaje się, że dodatkowym atrybutem osób twórczych są cechy dojrzałości emocjonalnej, diagnozowane w badaniu inteligencji emocjonalnej. Analiza związku sugeruje, że zdolności emocjonalne pomagają osobom twórczym umocnić pozycję w strukturze grupy i przyczyniają się do wzrostu ich popularności w klasie. Zgodnie z przewidywaniami takie cechy funkcjonowania emocjonalnego uczniów kreatywnych, jak otwartość, empatia, kontrola emocjonalna i motywacja prospołeczna, z dużym prawdopodobieństwem zwiększają ich szansę na zdobycie popularności w grupie.

3.6.3. Inteligencja emocjonalna a stosunek uzdolnionej twórczo jednostki do grupy

Ostatnie pytanie badawcze, na które poszukiwano odpowiedzi w ramach przeprowadzonych badań, dotyczyło istnienia związku pomiędzy inteligencją emocjonalną a ekspansją emocjonalną uczniów uzdolnionych twórczo. Zakładając, iż otwartość, świadomość emocjonalna czy empatia są cechami niezbędnymi do skutecznego nawiązywania satysfakcjonujących stosunków społecznych, przyjęto kolejny raz hipotezę o pozytywnym związku między omawianymi zmiennymi (A r o n s o n, 2000; N e w c o m b, 1965).

Wykres 12. obrazuje ekspansję emocjonalną jednostek twórczych do grupy w zależności od zdolności do kierowania i wykorzystania emocji.

Jak widać w zestawieniach danych, najbardziej pozytywne emocje wyrażają osoby twórcze deklarujące wysoki poziom IE. Wraz z obniżaniem poziomu



IE \ E	SS	PS	X	O	AT	R
W	39	8	2	1	0	50
P	11	9	2	0	0	22
N	5	2	2	1	0	10
R	55	19	6	2	0	82

Wykres 12. Inteligencja emocjonalna a stosunek emocjonalny osób uzdolnionych twórczo do grupy (E)

IE – poziom inteligencji emocjonalnej w grupie uczniów twórczych: W – wysoki, P – przeciętny, N – niski; E – stosunek emocjonalny jednostki uzdolnionej twórczo do grupy: SS – silna sympatia, PS – polaryzacja sympatii, X – przeciętna sympatia, O – obojętność, AT – antypatia; R – suma wyników.

umiejętności emocjonalnych uczucia nieznacznie słabną i różnicują się. Spadek pozytywnej ekspansji, który towarzyszy obniżaniu wyników w badaniu IE, nie jest prostoliniowy.

Operacje statystyczne ($\chi^2 = 53,9$; $C = 0,74$) potwierdzają, że omawiane różnice okazały się znaczące. Można więc stwierdzić, że poziom inteligencji emocjonalnej uczniów uzdolnionych twórczo ma wpływ na jakość uczuć, którymi obdarzają swoich rówieśników. Zestawiając dane z wykresu 11. i 12., można wyciągnąć wniosek, że w większości wypadków młodzież żywi do innych członków grupy uczucia analogiczne do tych, którymi sami są obdarzani. W całej grupie badawczej zauważono jednak tendencję do nieco bardziej pozytywnego odbierania zespołu.

Interpretując wyniki badań popularności młodzieży uzdolnionej twórczo i ich ekspansji emocjonalnej, nasuwa się wniosek o dużej atrakcyjności społecznej i potrzebie kontaktu osób twórczych. Te tendencje prospołeczne wzmacniane są przez zdolności wynikające z mądrego przeżywania stanów emocjonalnych.

Podsumowanie

Badacze inteligencji emocjonalnej przekonują, że ludzie obdarzeni „mądrością emocjonalną” mają szansę odnieść prawdziwy sukces życiowy: osiągnąć szczęście osobiste i cieszyć się powodzeniem w życiu zawodowym. Potrafią bowiem przystosować się do życia oraz elastycznie nim kierować, twórczo rozwiązywać problemy, nawiązywać satysfakcjonujące kontakty, szanować siebie i innych (por. Bar-On, 1997; Goleman, 1997). Znaczenie przedstawionych zdolności czy też umiejętności częściowo potwierdzają licznie przytaczane prace (Goleman, 1997; Salovey i Sluyter). Jednak twierdzenie Golemana, iż inteligencja emocjonalna jest metazdolnością, kluczem do sukcesu, wydaje się nieracjonalne i nieuzasadnione. Na razie nie ma przesłanek, i prawdopodobnie nigdy nie będzie, do przyjęcia tezy, że inteligencja emocjonalna stanowi uniwersalny zbiór zdolności, który umożliwia samorealizację i osiąganie sukcesów we wszystkich dziedzinach. Odnosi się wrażenie, że każdy sukces to efekt współwystępowania umiejętności specyficznych dla danej dziedziny oraz motywacji, przy założeniu, że warunki zewnętrzne są sprzyjające.

Przeprowadzone badania dostarczyły pewnych informacji na temat inteligencji emocjonalnej i jej znaczenia w funkcjonowaniu szkolnym badanych uczniów.

Badana grupa reprezentowała przeciętny poziom inteligencji emocjonalnej. W poszczególnych skalach inteligencji emocjonalnej nie zanotowano znaczących różnic. Uczniowie wydawali się najlepiej radzić sobie z umiejętnościami wchodzącymi w zakres znajomości własnych emocji: najwięcej młodzieży osiągnęło w tej skali wynik wysoki, świadczący o dużej świadomości stanów emocjonalnych, umiejętnościach rozpoznawania nawet niewielkich niuansów emocjonalnych i ich werbalizacji. Najślabsze natomiast okazały się wyniki zdolności kontroli emocjonalnej. Ponad 40% badanych zadeklarowało trudności w opanowaniu złości, przygnębienia, niepokoju czy agresji. W pozostałych

trzech skalach uczniowie osiągnęli zbliżone, przeciętne wyniki. Dobrze więc radzą sobie w kontaktach społecznych, potrafią odczytywać sygnały niewerbalne i rozpoznawać nastroje panujące w związkach interpersonalnych.

W pierwszym etapie badań weryfikacyjnych poszukiwano związków pomiędzy inteligencją emocjonalną a uzdolnieniami twórczymi. Założono, że jednostki twórcze wykazują cechy dojrzałości emocjonalnej, które mogą stymulować twórcze myślenie i działanie. Zestawiając wyniki badania inteligencji emocjonalnej i postaw twórczych, uzyskano małą, aczkolwiek znaczącą zależność między tymi zdolnościami. W badanej grupie zaobserwowano tendencję do obniżania się poziomu postaw nonkonformistycznych i heurystycznych wraz ze spadkiem umiejętności wchodzących w zakres inteligencji emocjonalnej. Można więc powiedzieć, że zdolności emocjonalne towarzyszą postawom twórczym. Świadomość, kontrola emocjonalna, empatia towarzyszą twórczym postawom badanych jednostek, co świadczy o ich dojrzałości emocjonalnej. Zwraca uwagę fakt, że inteligencja emocjonalna nie różnicuje w znaczący sposób poziomu kreatywności rozwiązywanych problemów otwartych, chociaż postawiono hipotezę o jej facylitującym wpływie na skuteczność radzenia sobie z problemami twórczymi. Rozbieżności w uzyskanych wynikach można wytłumaczyć, między innymi, rodzajem wykorzystanych narzędzi. Kwestionariusze zarówno KBIE, jak i KANH badają potencjalne zdolności, opierając się na samoocenie badanych, natomiast test zadań twórczych (TZT) wymagał już wykazania się umiejętnościami. Jak wiadomo, poziom zdolności deklarowanych, w zależności od możliwości samooceny, może być nieadekwatny do umiejętności.

Czy osoba inteligentna emocjonalnie uczy się lepiej? Przyjmując podejście popularyzatorów koncepcji IE, odpowiedź wydaje się jednoznaczna. Jednak związek pomiędzy inteligencją emocjonalną a ocenami szkolnymi okazał się zbyt słaby, aby mógł mieć znaczenie statystyczne. Uzyskane wyniki sugerują, że inteligencja emocjonalna badanych uczniów nie wpływa w sposób bezpośredni na ich osiągnięcia w nauce. Prawdopodobnie, przy braku innych zdolności, zwłaszcza inteligencji, umiejętności wynikające z inteligentnego przeżywania emocji nie miałyby znaczenia dla jakości pracy ucznia w szkole.

Pełniejszą eksplorację związku między umiejętnościami emocjonalnymi uczniów a ich osiągnięciami w nauce zapewniłoby poznanie z jednej strony rzeczywistego poziomu kompetencji emocjonalnych, innych zdolności i cech charakterologicznych badanej młodzieży, a z drugiej — warunków samego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wydaje się, że zastosowanie między innymi metody biograficznej mogłoby dostarczyć dodatkowych informacji o uczniach, ich aspiracjach, doświadczeniach czy warunkach wychowawczych w rodzinie. Dopiero poznanie tych czynników umożliwiłoby dokładniejsze zbadanie związku między inteligencją emocjonalną jednostki a jej sukcesem szkolnym.

Kolejnym obszarem zainteresowań badawczych stały się społeczne implikacje inteligencji emocjonalnej. Zdolności emocjonalne mają swój wymiar społeczny, umożliwiając rozumienie ludzi, przewidywanie i planowanie zachowań społecznych, tak aby zapewnić emocjonalnie wyważone relacje interpersonalne. Założono, że jednostki inteligentne emocjonalnie są bardziej popularne w klasie szkolnej i wykazują pozytywny stosunek do rówieśników. Wyniki badań i ich interpretacja statystyczna potwierdziły te założenia. Takie rezultaty pozwalają przypuszczać, że cechy funkcjonowania emocjonalnego, związane z inteligentnym wykorzystaniem emocji, mogą być istotnym składnikiem kompetencji społecznych. Według N o s a l a (1999, s. 176): „Poziom inteligencji emocjonalnej można [...] uważać za ważny predyktor kompetencji interpersonalnych, tj. zdolności rozumienia sytuacji i reakcji osób tworzących jakiś zespół”.

Biorąc pod uwagę informacje o trudnościach w funkcjonowaniu szkolnym uczniów uzdolnionych twórczo (por. B o r o w s k a, 1981; C z e r w i ń s k a - J a s i e w i c z, 1984; E k i e r t - G r a b o w s k a, 1994), przyjęto, że inteligencja emocjonalna może odgrywać szczególną rolę, ułatwiając przystosowanie zarówno do obowiązków szkolnych, jak i do nieformalnej struktury klasy, której jest się członkiem. Osoby uzdolnione twórczo, właściwie niezależnie od poziomu inteligencji emocjonalnej, osiągają dobre wyniki w nauce. Wydaje się natomiast, że dzięki rozpoznawaniu i refleksyjnemu kierowaniu pojawiających się emocji relacje interpersonalne osób uzdolnionych twórczo stają się bardziej pozytywne.

Reasumując, znaczenie inteligencji emocjonalnej dla sytuacji szkolnej jest częściowo zauważalne w badanej grupie. Można sformułować pewne wnioski na temat roli, jaką odgrywa inteligencja emocjonalna w funkcjonowaniu szkolnym badanej młodzieży. Wniosków tych nie można jednak generalizować i wymagają one dalszej weryfikacji:

- inteligencja emocjonalna w pewnym stopniu wiąże się z bardziej twórczymi zachowaniami;
- związek pomiędzy inteligencją emocjonalną i osiągnięciami szkolnymi, mierzonymi ocenami, nie jest wysoki, ponieważ relacje między zmiennymi nie są bezpośrednie; prawdopodobnie jednak ważnym wyznacznikiem sukcesu bywa zdolność wykorzystania własnych stanów emocjonalnych w procesach rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji;
- zdolności wynikające z inteligencji emocjonalnej ułatwiają nawiązywanie lepszych relacji interpersonalnych z rówieśnikami.

Zdolności do twórczego działania i refleksyjnego kierowania potencjałem emocjonalnym mają przypuszczalnie szczególne znaczenie dla rozwoju osobistego jednostki i osiągnięć życiowych. Dlatego też potwierdzenie istnienia związku między inteligencją emocjonalną a postawami twórczymi w badanej grupie może otwierać nowe perspektywy przed edukacją.

Wydaje się, iż niezbędnym uzupełnieniem wiedzy o inteligencji emocjonalnej musi być poznanie wymiaru praktycznego deklarowanych umiejętności, czyli poznanie tego, co S a a r n i (1999) nazywa kompetencją emocjonalną. Przydatne do diagnozy umiejętności emocjonalnych mogą okazać się np. zestawy zadań wymagających wykorzystania wiedzy emocjonalnej, obserwacje zachowań badanych w sytuacjach naturalnych bądź drama. Uzyskany w ten sposób pełny obraz inteligencji i kompetencji emocjonalnych z pewnością rzuciłby nowe światło na obszary ujawniania się inteligencji emocjonalnej.

Analiza wyników przeprowadzonych badań oraz opisanych w literaturze umożliwia stworzenie sylwetki osoby inteligentnej emocjonalnie.

Jaka jest osoba inteligentna emocjonalnie?

Osoba obdarzona inteligencją emocjonalną potrafi rozpoznawać i komunikować doświadczanie różnych stanów emocjonalnych oraz kierować nimi. Nie „boi się” emocji uznawanych za negatywne. Trafniej spostrzega emocje, odczytuje komunikaty niewerbalne, a także rozumie ich znaczenie. Rozwiązywanie problemów emocjonalnych wymaga od niej prawdopodobnie mniej wysiłku intelektualnego, a przeżycia emocjonalne równoważy rozumowaniem.

Inteligencja emocjonalna łączy się z pewnymi cechami osobowości. Wydaje się, że osoby mądre emocjonalnie są bardziej otwarte, sumienne, zgodne i mniej neurotyczne. Zależności te zostały potwierdzone między innymi w badaniach z użyciem MSCIET (Brackett, Mayer i Warner, 2004, s. 1394). Goleman przekonuje, że osoby inteligentne emocjonalnie są bardziej optymistyczne, zadowolone, czują się szczęśliwe i mają wysoką motywację osiągnąć (Goleman, 1997). Rzeczywiście, niektóre badania z wykorzystaniem modelu mieszanego IE wskazują, że występuje korelacja pomiędzy badaniami inteligencji emocjonalnej a poczuciem szczęścia i optymizmem, ale jest ona niewielka (Constantine i Gainor, 2001; Mayer, 2001, s. 16–17). Nie stwierdzono natomiast, by inteligencja emocjonalna miała istotne znaczenie dla poczucia zadowolenia z życia. Nie można także powiedzieć, że osoby inteligentne emocjonalnie mają większą potrzebę rozwoju i spełnienia, ponieważ korelacje między tymi zmiennymi okazały się ujemne (Mayer, Caruso i Salovey, 2000, s. 287).

Wiele przesłanek wskazuje z kolei na znaczenie inteligencji emocjonalnej dla konstruktywnego radzenia sobie ze stresem i niepokojem. Według badań wysokie wyniki w testach IE korelują negatywnie z przemocą, agresją psychiczną i uzależnieniem od narkotyków (Mayer, Salovey i Caruso, 2004b, s. 208). Umiejętności emocjonalne, zwłaszcza zdolności kierowania emocjami, wydają się też ułatwiać nawiązywanie i podtrzymywanie satysfakcjonujących relacji interpersonalnych (Brackett, Mayer i Warner, 2004, s. 1398). Stwierdzono też, że osoby inteligentne emocjonalnie są bardziej empatyczne, głównie dzięki zdolności rozpoznawania i kierowania emocjami (por. Mayer, Caruso, Salovey, 2000, s. 287).

Odpowiedź na pytanie, czy osoba inteligentna emocjonalnie jest również inteligentna w rozumieniu akademickim, okazuje się niejednoznaczna. Wyniki badań są różnorodne i z pewnością zależą od poglądu badacza na inteligencję. Według Bar-Ona (1997) inteligencja akademicka i emocjonalna są niezależne. Goleman (1997) również uważa, że korelacja ta jest ujemna, natomiast Mayer, Salovey i Caruso (2000) są skłonni zakładać, że oba typy inteligencji korelują. Ich badania potwierdziły umiarkowaną współzależność pomiędzy obydwojema typami inteligencji (najsilniejszą korelację uzyskano ze skalą rozumienia emocji — Mayer, Caruso i Salovey, 2000a, s. 287). Dlatego w opisie osób inteligentnych emocjonalnie pojawia się wyższa inteligencja werbalna (por. Mayer i Salovey, 1993, s. 438; Mayer, Salovey i Caruso, 2004b, s. 210).

Zaobserwowano również wśród badanych pewne preferencje w wyborze zawodu. Osoby inteligentne emocjonalnie częściej wybierają prace oparte na interakcji z innymi ludźmi, np. profesję nauczyciela czy pracownika socjalnego, niż związane z pracą biurową (Mayer, Salovey i Caruso, 2004b, s. 206). Wyniki badań wskazują także na większe tzw. ciepło rodzicielskie osób inteligentnych emocjonalnie (Mayer, Caruso i Salovey, 2000a, s. 287). W świetle dotychczasowych badań inteligencja emocjonalna rozwija się z wiekiem, co może oznaczać, że osoby dorosłe będą bardziej refleksyjnie kierowały swoimi przeżyciami emocjonalnymi.

Sylwetka osoby inteligentnej emocjonalnie może nie jest tak pozytywna, jak ją nakreślili np. Goleman (1997, 1999) lub Shapiro (1999), ale nadal wydaje się, że osoby inteligentne emocjonalnie mają większe szanse na wykorzystanie swoich możliwości i zoptymalizowanie osiągnięć osobistych, szkolnych czy też zawodowych. Badania nad inteligencją emocjonalną wskazują, iż może ona warunkować skuteczność zachowań w sytuacji pojawiania się emocji i konieczności działania pomimo ich wpływu (por. Nosal, 1999, s. 175). Nosal (1999, s. 169) zwraca uwagę, iż dzięki inteligencji emocjonalnej i jej pomiarowi otworzyły się obiecujące możliwości doboru pracowników na różne stanowiska. Psycholodzy (por. Nęcka, 2003; Sternberg, 1998) często wskazują, że pojęcie „inteligencja emocjonalna” stanowi nadużycie semantyczne, ponieważ to, co ono określa, można by nazwać zdolnościami emocjonalnymi, kompetencją lub dojrzałością emocjonalną. Mimo wątpliwości co do zasadności wprowadzania do nauki nowego typu inteligencji, koncepcja inteligencji emocjonalnej wydaje się mieć szczególną wartość jako kategoria pedagogiczna. W jej świetle pojęcie zdolności człowieka nabiera nowego, wielowymiarowego znaczenia. Umożliwia zintegrowanie czy też zharmonizowanie poznania, emocji i motywacji — jako podstawowych obszarów umysłu człowieka. Ponadto, *explicite*, wskazuje na zdolności i umiejętności, które mogą ułatwiać funkcjonowanie społeczne, a także wykorzystanie potencjalnych zdolności i uzdolnień. Tym samym

znacznie poszerza obszar oddziaływań pedagogicznych, wyznaczając nowe cele i formy wychowania. Koncepcja inteligencji emocjonalnej roztacza nowe widoki w pojmowaniu profesjonalnych kompetencji pedagoga, akcentując konieczność doskonalenia szczególnie kompetencji emocjonalno-społecznych (D y r d a i P r z y b y l s k a, 2005; P r z y b y l s k a, 2005).

Z perspektywy pedagogiki i praktyki edukacyjnej mniej ważna jest „etykieta”, pod którą kryją się zdolności, liczy się natomiast możliwość wykorzystania koncepcji IE do poprawy jakości życia emocjonalnego, społecznego i intelektualnego. Czy opisywane zdolności nazwiemy inteligencją, kompetencjami czy dojrzałością, ich rola w funkcjonowaniu ucznia w szkole jest znacząca. Możemy nie akceptować nazwy, ale nie wolno ignorować zdolności, które pod nią się kryją.

Jak próbowano wykazać w niniejszej pracy, mądre przeżywanie i refleksyjne wykorzystanie emocji może przynosić korzyści w uczeniu się, twórczej aktywności, a także rozwiązywaniu problemów społecznych i emocjonalnych. Dlatego też rozwój kompetencji emocjonalnych powinien stać się jednym z głównych celów wychowawczych rodziny i szkoły.

Aby tak się stało, niezbędne są dalsze badania nad istotą inteligencji emocjonalnej. Poznanie struktury inteligencji emocjonalnej, udoskonalanie pomiaru, co pozwoliłoby na określenie znaczenia i związków z cechami osobowości, innymi zdolnościami — oto kwestie do rozwiązania przez psychologów. Przed pedagogami praktykami stoją zadania nie mniej ważne: zapoznanie się z rzetelną wiedzą na temat inteligencji emocjonalnej i jej znaczenia dla sukcesu szkolnego, diagnoza możliwości uczniów, opracowanie programów rozwijających IE. Dopiero po spełnieniu tych warunków możliwa stanie się racjonalna edukacja emocjonalna.

Aneksy

Aneks 1

Kwestionariusz do Badania Inteligencji Emocjonalnej

Przeczytaj uważnie poniższe stwierdzenia i spróbuj określić, jak często pojawiają się u Ciebie wymienione emocje, myśli i zachowania. Pamiętaj, że nie ma tu odpowiedzi dobrych czy złych i nikt nie będzie Cię oceniał.

W kolumnie odpowiedzi zaznacz częstotliwość pojawiania się u Ciebie poniższych myśli, uczuć i zachowań:

4 — zawsze

3 — często

2 — czasami

1 — rzadko

0 — nigdy

Rodzaje emocji, myśli i zachowań	Odpowiedzi
1. Kiedy czuję się źle, wiem, kto lub co mnie denerwuje.	
2. Kiedy coś mi się nie uda, obwiniam siebie.	
3. Potrafię cierpliwie czekać na nagrodę.	
4. Współczuję cierpiącym ludziom.	
5. Umiem rozstrzygać spory.	
6. Wiem, czego chcę i co czuję, dlatego jestem niezależny(a).	
7. Kiedy zrobię coś, czego się wstydzę, potrafię się do tego przyznać.	
8. Obawa przed niepowodzeniem lub wstydem paraliżuje moje działania.	
9. Biorę pod uwagę uczucia innych osób.	
10. Zrobię wszystko, aby być akceptowanym.	
11. Ludzie nie muszą mi mówić, co czują — sam(a) to wiem.	
12. Chociaż są rzeczy, które chciał(a)bym zmienić, lubię siebie, jaki(a) jestem.	

Rodzaje emocji, myśli i zachowań	Odpowiedzi
13. Kupuję rzeczy, na które mnie nie stać.	
14. Domyślam się, co czują inni.	
15. Decyduję, co grupa, w której przebywam, ma robić.	
16. Mam problemy z wyrażaniem/wypowiadaniem tego, co czuję.	
17. Gdy piszę test albo odpowiadam, jestem tak zdenerwowany(a), że nie potrafię wykorzystać swojej wiedzy.	
18. Jestem pełen/pełna entuzjazmu i wiary w siebie, gdy podejmuję się nowych zadań.	
19. Kiedy widzę, że ktoś jest zmartwiony, chcę mu pomóc.	
20. Lubię spędzać czas z przyjaciółmi.	
21. Jestem nieszczęśliwy(a) z niezrozumiałych dla mnie powodów.	
22. Wolę nie ujawniać tego, co naprawdę czuję.	
23. Konsekwentnie dążę do obranego celu.	
24. Nie zastanawiam się, czy sprawiam komuś przykrość swoim zachowaniem.	
25. Obecność liczego towarzystwa sprawia mi przyjemność.	
26. Potrafię okazywać swoje uczucia.	
27. Mimo niepowodzeń potrafię być optymistyczny(a) i pogodny(a).	
28. Potrafię się skoncentrować na zadaniu.	
29. Dostrzegam problemy, z których ludzie nie zdają sobie sprawy / o których nawet nie myślą.	
30. Lepiej być nieufnym, dopóki nie pozna się kogoś lepiej.	
31. Kiedy jestem smutny(a), wiem, co jest tego przyczyną.	
32. Mówię rzeczy, których później żałuję.	
33. Kiedy chcę coś osiągnąć, napotykam przeszkody, które uniemożliwiają mi dotarcie do celu.	
34. Potrafię pocieszać zmartwionych.	
35. Prawię ludziom komplementy, kiedy na nie zasługują.	
36. Kiedy podejmuję decyzję, biorę pod uwagę również swoje uczucia.	
37. Zrobię wszystko, żeby powstrzymać się od płaczu.	
38. Kiedy zobaczę coś, co mi się podoba, nie mogę zapomnieć o tym, dopóki tego nie dostanę.	
39. Kiedy kogoś skrytykuję, staram sobie wyobrazić, jak sam(a) czuł(a)bym się na jego miejscu.	
40. Łatwo nawiązuję znajomości.	
41. Codziennie doświadczam całej gamy uczuć, łącznie ze smutkiem, gniewem i strachem.	
42. Potrafię się śmiać ze swoich słabych stron.	
43. Mówię sobie: „Nie potrafię tego zrobić”, „Nie jestem w tym dobry(a)”.	
44. Potrafię lepiej zrozumieć swoich przyjaciół, wyobrażając sobie, jak sytuacja wygląda z ich punktu widzenia.	

Rodzaje emocji, myśli i zachowań	Odpowiedzi
45. Łatwo włączam się do rozmowy lub zabawy.	
46. Wiem, co sprawia mi radość.	
47. Mimo negatywnych cech lubię się.	
48. Staram się wywiązywać z zadań jak najlepiej potrafię, nawet jak nikt nie patrzy.	
49. Potrafię słuchać tego, co mają do powiedzenia inni ludzie.	
50. Potrafię być sobą w grupie.	

Skale kwestionariusza

Znajomość własnych emocji	Kierowanie własnymi emocjami	Wykorzystanie emocji w myśleniu i działaniu	Rozpoznawanie emocji u innych	Wykorzystanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40
41	42	43	44	45
46	47	48	49	50

Objaśnienia

Objaśnienie do odpowiedzi mających związek z inteligencją emocjonalną: pytania 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50:

zawsze — 4 często — 3 czasami — 2 rzadko — 1 nigdy — 0

Objaśnienie do odpowiedzi nie mających związku z inteligencją emocjonalną: pytania 2, 8, 13, 16, 17, 21, 22, 24, 30, 32, 33, 37, 38, 43:

zawsze — 0 często — 1 czasami — 2 rzadko — 3 nigdy — 4

Normy stenowe

Wynik surowy	Sten	Skala nominalna
200—160	10	W
159—154	9	W
153—146	8	W
145—138	7	W
137—129	6	P
128—121	5	P
120—115	4	N
114—108	3	N
107—100	2	N
99—0	1	N

Test Zadań Twórczych (26 minut)

Zadanie 1.

Podziel poniższą listę wyrazów na jak najwięcej grup czterowyrazowych, których elementy mają pewne cechy wspólne. Masz na to zadanie 7 minut.

pies
parasol
ryba
samochód

pasta do zębów
biurko
kapelusz
pieniądze

Zadanie 2.

W ciągu 3 minut wypisz jak najwięcej słów, które kojarzą ci się ze słowem „armata”.

Zadanie 3.

Co by się stało, gdyby buty ożyły? Wypisz jak najwięcej różnorodnych skutków wynikających z tej sytuacji. Masz na to zadanie 15 minut.

Zadanie 4.

Wypisz w ciągu 1 minuty jak najwięcej słów zaczynających się od liter ra..... .

Normy stenowe

Wynik surowy	Sten	Skala nominalna
95—78	10	W
77—61	9	W
60—55	8	W
54—46	7	W
45—39	6	P
38—32	5	P
31—23	4	N
22—17	3	N
16—14	2	N
13—0	1	N

Bibliografia

- Agryle M., Domachowski W., red., 1994: *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna*. Warszawa, PWN.
- Aronson E., 2000: *Człowiek istota społeczna*. Warszawa, PWN.
- Arystoteles, 1982: *Etyka nikomachejska*. Warszawa, PWN.
- Aronson E., Wieczorkowska G., 1999: *Kontrola naszych myśli i uczuć*. Warszawa, Jacek Santorski & Co. Wydawnictwo.
- Bar-On R., 1997: *Bar-On Emotional Quotient Inventory: User's manual*. Toronto, Multi-Health Systems. [Fragmenty umieszczone na stronie internetowej www.6seconds].
- Borowska T., 1981: *Aktywność twórcza uczniów szkół podstawowych*. „Nowa Szkoła”, nr 11.
- Borzym I., 1983: *Wybrane cechy funkcjonowania intelektualnego osób zdolnych w różnym wieku a ich postępy w nauce*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 4.
- Brackett M.A., Mayer J.D., Warner R.M., 2004: *Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour*. „Personality and Individual Differences”, vol. 36.
- Brzeziński J., 1997: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, PWN.
- Cameron-Bandler L., Lebau M., 1992: *W niewoli uczuć: jak wzbogacić własne życie emocjonalne*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cherniss C., 2000: *Emotional intelligence: what it is and why it matters*. [Artykuł umieszczony na stronie internetowej: cherniss@rci.rutgers].
- Constantine M., Gainor K., 2001: *Emotional intelligence and empathy*. „Professional School of Counseling”, December.
- Cooper R., Sawaf A., 2000: *Inteligencja emocjonalna w organizacji i zarządzaniu*. Warszawa, Studio Emka.
- Csikszentmihalyi M., 1998: *Urok codzienności — psychologia emocjonalnego przepływu*. Warszawa, Wydawnictwo CIS i WAB.
- Czerwińska-Jasiewicz M., 1984: *Postawy nauczycieli i rówieśników w stosunku do uczniów wyróżniających się inteligencją i zdolnościami twórczymi*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 4.

- Davis M.H., 1999: *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk, GWP.
- De Bono E., 1996: *Sześć kapeluszy, czyli sześć sposobów myślenia*. Warszawa, Wydawnictwo MEDIUM.
- Descartes R., 1986: *Namiętności duszy*. Warszawa, PWN.
- Dyrda B., Przybylska I., 2005a: *Creative and emotional competence of contemporary teachers*. „The New Educational Review”, vol. 5, no. 2.
- Dyrda B., Przybylska I., 2005b: *Creative and emotionally intelligent teacher — the teacher of the future*. In: *Learning for the future. Dimensions of the new role of the teacher*. Ed. M. Persson. Karlstad, City Tryck i Karlstad.
- Ekiert-Grabowska D., 1984: *Techniki socjometryczne w pracy wychowawcy klas początkowych*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Ekiert-Grabowska D., 1994: *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych*. „Życie Szkoły”, nr 3.
- Ekman P., Davidson R. J., red, 1999: *Natura emocji: podstawowe zagadnienia*. Gdańsk, GWP.
- Elias M., Tobias S., Friedlander B., 1998: *Dziecko emocjonalnie inteligentne*. Poznań, Moderski i S-ka.
- Freud Z., Adler A., Jung, C., Fromm E., Horney K., 1992: *Psychoanaliza i neopsychoanaliza*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Gardner H., 1983: *Frames of mind*. New York, Basic Books.
- Gardner H., 2002: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań, Media Rodzina.
- Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K., 2001: *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa, WSiP.
- Goleman D., 1997: *Inteligencja emocjonalna*. Poznań, Media Rodzina.
- Goleman D., 1999: *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań, Media Rodzina.
- Gross S. F., 1999: *Inteligencja stosunków międzyludzkich. Talent i bliskość w stosunkach z ludźmi*. Warszawa, Placet Agencja Wydawnicza.
- Guilford J., 1978: *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa, PWN.
- Gulin W., 1994: *Empatia dzieci i młodzieży*. Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Hurlock E., 1985: *Rozwój dziecka*. T. 1, 2. Warszawa, PWN.
- Isen A.M., Daubman K.A., Nowicki G.P., 1987: *Positive affect facilitates creative problem solving*. „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 52, s. 1122—1129.
- Jakubowska U., 1996: *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” — ujęcie komunikacyjne*. „Przegląd Psychologiczny”, T. 39, nr 3/4.
- Jaworowska A., Matczak A., 2001: *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*. Schutte N.S.; Malouffa J.M.; Hall L.E.; Haggerty'ego D.J.; Cooper J.T.; Golden C.J.; Dornheim L. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kliś M., 1998: *Pojęcie empatii we wcześniejszych oraz współczesnych koncepcjach psychologicznych*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 1.
- Konopnicki J., 1966: *O społecznych przyczynach niepowodzeń szkolnych*. Warszawa, PZWS.
- Kozielecki J., 1986: *O potrzebie hubrystycznej*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 1.

- Kozielecki J., 1988: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa, Żak.
- Kozielecki J., 1997: *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa, PWN.
- Lazarus R.S., 1991: *Emotion and adaptation*. New York, Oxford University Press.
- Le Doux J., 2000: *Mózg emocjonalny: podstawy życia emocjonalnego*. Poznań, Media Rodzina.
- Ledzińska M., 1999: *Elementy poznawcze i metapoznawcze w inteligencji — od inteligencji poznawczej do emocjonalnej*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 1.
- Limont W., 1994: *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń, UMK.
- Łobocki M., 2000: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Malicka M., 1982: *Uroki i trudy twórczego życia*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Malicka M., 1983: *Twórcze działanie a rozwój człowieka*. „Nowa Szkoła”, nr 3.
- Martinez-Pons M., 1998—1999: *Parental inducement of emotional intelligence*. „Imagination, Cognition and Personality”, vol. 18, s. 3—23.
- Maruszewski T., Ścigała E., 1998: *Emocje — aleksytymia — poznanie*. Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Maruszewski T., Ścigała E., 2002: *Kłopotliwe uczucia*. W: *Czym jest psychologia*. Kielce, Wydawnictwo Charaktery.
- Matczak A., 1994: *Diagnoza intelektu*. Warszawa, PAN.
- Mayer J. D., 2000: *Emotion, intelligence, and emotional intelligence*. In: *The handbook of affect and social cognition*. Ed. J.P. Forgas. New Jersey, Lawrence Erlbaum and Associates, s. 410—431.
- Mayer J.D., 2001: *A field guide to emotional intelligence*. In: *Emotional intelligence in everyday life*. Ed. J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer. Philadelphia, Psychology Press.
- Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P., 2000: *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence*. „Intelligence”, vol. 27, no. 4, s. 267—298.
- Mayer J.D., Cobb C.D., 2000: *Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?* „Educational Psychology Review”, no. 12, s. 163—183.
- Mayer J.D., DiPaolo M.T., 1990: *Perceiving affective content in ambiguous stimuli: a component of emotional intelligence*. „Journal of Personal Assessment”, vol. 53, s. 772—781.
- Mayer J.D., Mitchell D., 1998: *Intelligence as a subsystem of personality: from Spearman's to contemporary models of hot processing*. „Advances in Cognition and Educational Practice”, vol. 5, s. 43—75.
- Mayer J.D., Perkins D.M., Caruso D.R., Salovey P., 2001: *Emotional intelligence and giftedness*. „Roeper Review”, no. 4.
- Mayer J.D., Salovey P., 1993: *The intelligence of emotional intelligence*. „Intelligence”, vol. 17, s. 433—442.
- Mayer D.R., Salovey J.D., Caruso P., 2000: *Models of emotional intelligence*. In: *Handbook of human intelligence*. Ed. R. Sternberg. Cambridge, Cambridge University Press, s. 396—420.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., 2004a: *A further consideration of the issues of emotional intelligence*. „Psychological Inquiry”, vol. 15, no. 3, s. 249—255.

- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., 2004b: *Emotional intelligence: theory, findings, and implications*. „Psychology Inquiry”, vol. 15, no. 3, s. 197—215.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G., 2001: *Emotional intelligence as a standard intelligence*. „Emotion”, vol. 1, no. 3, s. 232—242.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G., 2003: *Measuring emotional intelligence with MSCEIT*. „Emotion”, vol. 3, s. 97—105.
- Newcomb Th.M., Turner R.H., Converse Ph.E., 1970: *Psychologia społeczna*. Warszawa, PWN.
- Nęcka E., 1992: *Trening twórczości*. Olsztyn, Polskie Towarzystwo Psychologiczne Pracownia Wydawnicza.
- Nęcka E., 1994: *Inteligencja i procesy poznawcze*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E., 1995: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E., 2002: *Psychologia twórczości*. Gdańsk, GWP.
- Nęcka E., 2003: *Inteligencja. Geneza — struktura — funkcje*. Gdańsk, GWP.
- Nęcki Z., 1996: *Atrakcyjność wzajemna*. Kraków, WPSB.
- Niemierko T., 1999: *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa, WSiP.
- Nosal Cz., 1999: *Psychologia decyzji kadrowych*. Kraków, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Nosal Cz., 2001: *Psychologia myślenia i działania menedżera*. [B.m.], Arkade.
- Nowak S., 1985: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, PWN.
- Obuchowski K., 2004: *Kody umysłu i emocje*. Łódź, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Oatley K., Jenkins J.M., 2005: *Zrozumieć emocje*. Warszawa, PWN.
- Palka S., 1999: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Palka S., 2003: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Palka S., red., 1998: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Pietrasiński Z., 1969: *Myślenie twórcze*. Warszawa, PZWS.
- Pilch T., Bauman Z., 2001: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Piotrowska A., 1997: *Z badań nad inteligencją społeczną*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 4.
- Poppek S., 2001: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Poppek S., red., 1987: *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*. Lublin, UMCS.
- Poppek S., red., 1988: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa, WSiP.
- Poppek S., red., 2000: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania — KANH*. Lublin, UMCS.
- Przybylska I., 2005: *Inteligencja emocjonalna a tradycyjne i współczesne koncepcje i teorie zdolności*. W: *Edukacja głębszego poziomu w dialogu i perspektywie*. Red. A. Karpieńska. Białystok, Trans Humana.
- Reykowski J., 1978: *Eksperymentalna psychologia emocji*. Warszawa, KiW.

- Reykowski J., 1992: *Procesy emocjonalne-motywacja-osobowość*. Warszawa, PWN.
- Rimm S., 1994: *Bariery szkolnej kariery*. Warszawa, WSiP.
- Saarni C., 1999: *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*. W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Red. P. Salovey, D. Sluyter. Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
- Salovey P., Mayer J.M., red., 1990: *Emotional intelligence*. „Imagination, Cognition and Personality”, no. 9, s. 185—211.
- Salovey P., Sluyter D., 1999: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
- Schutte N.S., Malouff J., Hall L., Haggerty J., Cooper J., Golden Ch., Dornheim L., 1997: *Development and validation of a measure of emotional intelligence*. „Personality and Individual Differences”, no. 25, s. 167—177.
- Segal J., 1997: *Jak pogłębiać inteligencję emocjonalną*. Warszawa, Jacek Santorski & Co. Wydawnictwo.
- Seligman M.E.P., 1993: *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań, Media Rodzina.
- Sękowski A., red., 2004: *Psychologia zdolności*. Warszawa, PWN.
- Shapiro L., 1999: *Jak wychowywać dziecko o wysokim EQ?* Warszawa, Prószyński i S-ka.
- Sillamy N., 1994: *Słownik psychologii*. Warszawa, Wydawnictwo Książnica.
- Simmons S., Simmons J.C., 2001: *Jak określić inteligencję emocjonalną*. Warszawa, Dom Wydawniczy Rebis.
- Sternberg R., 1998: *Human abilities*. „Annual Review of Psychology”. [Artykuł na stronie internetowej: <http://www.findarticles.com>].
- Sternberg R., 2001: *Psychologia poznawcza*. Warszawa, WSiP.
- Strelau J., 1997: *Inteligencja człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Strelau J., 2002: *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa, Wydawnictwo „Scholar”.
- Strzałecki A., 1969: *Wybrane zagadnienia z psychologii twórczości*. Warszawa, PWN.
- Sujak E., 1998: *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków, Znak.
- Szewczuk W., red., 1998: *Encyklopedia psychologii*. Warszawa, Fundacja Innowacja.
- Tatarkiewicz W., 1981: *Filozofia*. Warszawa, PWN.
- Tokarz R., red., 1991: *Stymulatory i inhibitory działalności twórczej*. Poznań, AWW.
- Tyszkowa M., 1990: *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa, PWN.
- Wasyłuk-Kuś H., 1971: *O nauce szkolnej uczniów zdolnych*. Warszawa, PZWS.
- Whiten A.R., Byrne R.W., 1997: *Machiavellian intelligence II*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wieczorkowska-Nejtradt G., 1998: *Inteligencja motywacyjna. Mądre strategie wyboru celu i sposobu działania*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Stosunków Społecznych.
- Włodarski Z., Matczak A., 1987: *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa, WSiP.
- Żechowska B., 1985: *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.

Irena Przybylska

Emotional intelligence vs creative abilities and school functioning of the youth

S u m m a r y

The main subject of theoretical considerations and empirical research boils down to emotional intelligence and its relation to creative abilities. The conception of emotional intelligence is written in a new trend of thinking about the influence of the beyond intellectual factors on the life successes of a human being. The work focuses on the role of emotional intelligence for the school functioning of the secondary school learners.

In the first part of the work emotional intelligence at the background of the achievements of the psychology of emotions and intelligence was presented. The way emotional intelligence was created was characterised. The relations between the notion of emotional intelligence and interrelated notions such as social and personal intelligence, emotional competence and emotional maturity were paid attention to. In order to fully present the nature of intelligence as a cognitive ability, the attempt was made to compare the so called popular models of Goleman and Bar-On, as well as the cognitive model of Salovey and Mayer.

The second part consists of the methodological basis for the research conducted. A special attention was paid to the questionnaire, *Kwestionariusz do Badania Inteligencji Emocjonalnej (KBIE)*, which was constructed on the basis of Salovey and Mayer's conception.

In the third part of the work, the analysis of the data collected was conducted in order to verify the research hypotheses, taking positive correlations between IE and other variables into granted. The quantitative and qualitative interpretation indicates the relationship between emotional intelligence and creative attitudes of the sample. Moreover, emotional intelligence can be treated as the factor enhancing the social attractiveness. It turned out that emotional intelligence does not influence the solution level of creative tasks and school marks. Similar conclusions can be drawn from the analysis of the findings in the case of the creative learners.

In a concluding part, the problems of the discussion were posed, showing the necessity of further research in the area of emotional intelligence, and its implications.

Irena Przybylska

Emotionale Intelligenz, die Kunstbegabung u. das Schulleben der Jugendlichen

Zusammenfassung

Der Hauptgegenstand von theoretischen Erwägungen und empirischen Forschungen wird emotionale Intelligenz und deren Beziehung zur Kunstbegabung. Die Idee einer emotionalen Intelligenz gehört zu modernen Meinungen über den Einfluss von außerintellektuellen Faktoren auf menschliche Lebenserfolge. Die Verfasserin konzentriert sich auf die Rolle der emotionalen Intelligenz im Schulleben von den Jugendlichen aus Oberschulen.

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wird die emotionale Intelligenz vom Gesichtspunkt der Psychologie der Emotionen und der Intelligenz dargestellt. Es ist hier die Rede von der Genese des Begriffs *emotionale Intelligenz* und von den Wechselbeziehungen zwischen der emotionalen Intelligenz und den verwandten Begriffen, wie: soziale Intelligenz, persönliche Intelligenz, emotionale Kompetenz und emotionale Reife. Um das Wesen der emotionalen Intelligenz als einer Erkenntnisfähigkeit vollkommen schildern zu können, versuchte man, die sog. populären Modelle von Goleman und Barton mit dem Erkenntnismodell von Salovey und Mayer zu vergleichen.

Der zweite Teil beinhaltet methodologische Grundlagen von den durchgeführten Forschungen. Besondere Aufmerksamkeit wurde dem Fragebogen zur Untersuchung der Emotionalen Intelligenz (KBIE) geschenkt, der auf der Grundlage von Saloveys und Mayers Konzeption entwickelt worden ist.

Die so gewonnenen Ergebnisse werden im dritten Teil untersucht, damit die, eine positive Korrelation zwischen der emotionalen Intelligenz und anderen Variablen annehmenden Forschungshypothesen verifiziert werden können. Aus quantitativer und qualitativer Analyse geht hervor, dass es einen Zusammenhang zwischen der emotionalen Intelligenz und der Kunsteinstellung von den Befragten gibt. Emotionale Intelligenz kann als ein solcher Faktor betrachtet werden, von dem die soziale Attraktivität beeinflusst wird. Es hat sich erwiesen, dass eine erfolgreiche Lösung von künstlerischen Aufgaben oder Schulnoten von emotionaler Intelligenz nicht bewirkt werden. Dieselben Schlussfolgerungen wurden auch bei den untersuchten kunstbegabten Schülern gezogen.

Zusammenfassend stellt die Verfasserin Fragen zur Diskussion, weil sie weitere Untersuchungen über den Bereich der emotionalen Intelligenz und deren Folgen für unerlässlich hält.

1113

Projekt okładki
AGNIESZKA SZYMALA

Redaktor
WIESŁAWA BULANDRA

Redaktor techniczny
BARBARA ARENHÖVEL

Korektor
LIDIA SZUMIGAŁA

Copyright © 2007 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1607-9

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład 200 + 50 egz. Ark. druk. 6,5. Ark. wyd. 8,0.
Przekazano do łamania w grudniu 2006 r. Podpisano do druku
w kwietniu 2007 r. Papier offset. kl. III, 80 g. Cena 12 zł

„EXPOL” P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek





Praca stanowi zwarte i dobrze ustrukturalizowane kompendium wiedzy o inteligencji, zdolnościach, emocjach, uzdolnieniach twórczych i ich znaczeniu w życiu człowieka. [...] Za szczególnie cenne należy uznać wnioski z przeprowadzonych badań, które stanowią rzetelną odpowiedź na postawione w pracy pytania badawcze. Do szczególnie cennych zaliczyć należy wykrycie znaczącej zależności między poziomem inteligencji emocjonalnej i postawą twórczą badanych uczniów. [...] Uważam, iż praca jest wartościowa zarówno dla teorii, jak i praktyki edukacyjnej. Treść pracy polecam szczególnie nauczycielom oraz studentom psychologii i pedagogiki.

Z recenzji

prof. dr. hab. Eugeniusza Piotrowskiego